

Meetz, Frank

Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven

Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2007, 325 S. - (Klinkhardt Forschung)



Quellenangabe/ Reference:

Meetz, Frank: Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2007, 325 S. - (Klinkhardt Forschung) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-37292 - DOI: 10.25656/01:3729

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-37292>

<https://doi.org/10.25656/01:3729>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

MEETZ
**PERSONALENTWICKLUNG
ALS ELEMENT DER SCHULENTWICKLUNG**

**PERSONALENTWICKLUNG
ALS ELEMENT DER SCHULENTWICKLUNG**
Bestandsaufnahme und Perspektiven

von Frank Meetz

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2007



Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme
Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

2007.5.1. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2007.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

978-3-7815-1519-2

Inhalt

0 Einleitung	9
---------------------------	----------

Teil I: Theoretische Grundlagen

1 Personalentwicklung zwischen Betriebswirtschaftslehre und pädagogischem Arbeitsfeld Schule	17
1.1 Begriff und Inhalt der Personalentwicklung – Ein erster Zugang zum Thema	17
1.2 Personalentwicklung zwischen Betriebswirtschaft, Erziehungswissenschaft und Schulentwicklungsforschung – Ein zweiter Zugang zum Thema	25
1.3 Aufbau der Arbeit – Ein dritter Zugang zum Thema	33
1.4 Personalentwicklung zwischen Betriebswirtschaft und pädagogischem Arbeitsfeld Schule – Ein Zwischenfazit	35
2 Personalentwicklung und Personalmanagement in Betriebswirtschaftslehre und im öffentlichen Dienst	37
2.1 Die Personalfunktion in Unternehmen	38
2.1.1 Begriff und Aufgabenfelder der Personalfunktion in Wissenschaft und Praxis	38
2.1.2 Entwicklungslinien zum modernen Personalmanagement seit 1949	39
2.2 Ambivalente Wahrnehmung des Personals in der Gegenwart	46
2.3 Organisation des Personalmanagements in mittelständischen Unternehmen	47
2.4 Personalentwicklung im betriebswirtschaftlichen Kontext	49
2.5 Personalmanagement und Personalentwicklung im öffentlichen Dienst	52
2.5.1 Rahmenbedingungen und Tendenzen des Personalmanagements im öffentlichen Dienst	52
2.5.2 Personalentwicklung im öffentlichen Dienst	56
2.6 Personalentwicklung und Personalmanagement in Betriebswirtschaftslehre und im öffentlichen Dienst – Relevanz für Schulen? Ein Zwischenfazit	58
3 Personalentwicklung als Bestandteil des schulischen Personalmanagements	61
3.1 Schulisches Personalmanagement – Eine Standortbestimmung	61
3.2 Handlungsfelder schulischen Personalmanagements und Zusammenhänge zur Personalentwicklung	63
3.2.1 Personalbedarfsplanung und Personalentwicklung	63
3.2.2 Personalfreisetzung und Personalentwicklung	64

3.2.3	Neue Formen der Personalauswahl in nordrhein-westfälischen Schulen und die Auswirkungen auf die Personalentwicklung	65
3.2.4	Personaleinsatzmanagement im Schulsystem und in der Schule sowie die Bedeutung für Maßnahmen der Personalentwicklung	67
3.2.5	Schulische Personalführung und Personalentwicklung	68
3.2.6	Personalentwicklung und Personalkostenmanagement	68
3.2.7	Evaluation des Personalmanagements – Evaluation der Personalentwicklung	69
3.3	Schulische Personalentwicklung als integraler Bestandteil des schulischen Personalmanagements – Ein Zwischenfazit	72
4	Personalentwicklung – Konzept- und Maßnahmenebene im Schulsystem.....	75
4.1	Personalentwicklung im Schulsystem – Zusammenhänge und Ausgangslage	75
4.2	Förder- und Bildungsmaßnahmen im Schulbereich – Inhaltsorientierte Betrachtung schulischer Personalentwicklung	79
4.2.1	Fördermaßnahmen für Lehrkräfte.....	81
4.2.2	Bildungsmaßnahmen für Lehrkräfte	94
4.2.3	Rechtliche Rahmenbedingungen schulischer Bildungs- und Fördermaßnahmen	100
4.3	Personalentwicklungsplanung als Ansatz konzeptionell systematischer Personalentwicklung auf der Ebene der Einzelschule – Ein schulpraktischer Ansatz.....	107
4.3.1	Diskussion um konzeptionell systematische Personalentwicklung	107
4.3.2	Konzeptioneller Ansatz der Personalentwicklung – Ein Funktionszyklus der Personalentwicklungsplanung	109
4.4	Konzept- und Maßnahmenebene der Personalentwicklung im Schulsystem – Ein Zwischenfazit	113
5	Personalentwicklung im Kontext von Schulentwicklung und Schulqualität in Deutschland.....	115
5.1	Personalentwicklung im Kontext der Schulentwicklung.....	115
5.1.1	Eine Begriffsbestimmung von Schulentwicklung	115
5.1.2	Selbstständigkeit von Schule und Schulerfolg	118
5.2	Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung als Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff	120
5.3	Personalentwicklung und schulische Qualität – Eine Perspektivenbestimmung	124
5.3.1	Schulische Qualität – Standortbestimmung einer Theoriediskussion	124
5.3.2	Personalentwicklung als Aspekt der Schulqualität im Schulqualitätsrahmen des Bundeslandes Niedersachsen	128
5.4	Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung und Schulqualität – Ein Zwischenfazit	132

Teil II: Empirische Forschungsbeiträge

6	Personalentwicklung in Schulen – Eine Bestimmung der empirischen Ausgangslage	137
6.1	Schulische Personalentwicklung in den Bundesländern – Konzeptionelle Überlegungen von Kiel bis München	139
6.2	Ausgewählte empirische Beiträge zur Personalentwicklung in Schulen	142
6.2.1	Untersuchung zur Ermittlung der Arbeitszeit nordrhein-westfälischer Lehrkräfte.....	142
6.2.2	Fortbildungsbericht für Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen.....	144
6.2.3	OECD: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland	146
6.2.4	Personalentwicklung an Gymnasien des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen.....	150
6.3	Zum Stand der empirischen Forschung – Ein Zwischenfazit.....	153
7	Personalentwicklung an nordrhein-westfälischen Gymnasien – Eine empirische Erhebung	157
7.1	Rahmenbedingungen für Personalentwicklung an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen	157
7.2	Forschungsdesign.....	158
7.3	Personalentwicklung in zehn nordrhein-westfälischen Gymnasien – Auswertung der Ergebnisse	168
7.3.1	Begriff und Inhalt der Personalentwicklung.....	169
7.3.2	Akzeptanz der Personalentwicklung.....	171
7.3.3	Inhaltsbereiche der Personalentwicklung.....	173
7.3.4	Maßnahmen der Personalentwicklung.....	179
7.3.5	Initiative zur Personalentwicklung.....	186
7.3.6	Hinderungsgründe für die Teilnahme an Personalentwicklung.....	188
7.3.7	Personalentwicklungsziele und berufliche Pläne der Akteure	190
7.4	Funktionszyklus der Personalentwicklung an den Schulen – Konzeptionelle Personalentwicklung an den Stichprobenschulen?	194
7.4.1	Planung der Personalentwicklung.....	195
7.4.2	Bedarfsermittlung der Personalentwicklung.....	200
7.4.3	Schulische Ziele der Personalentwicklung.....	202
7.4.4	Erfolgskontrolle der Personalentwicklung.....	204
7.5	Personalmanagement als Schulleitungsaufgabe?.....	207
7.6	Bivariate Zusammenhangsanalysen – Korrelationen.....	211
7.6.1	Exkurs: Innovationsbereitschaft und Qualitätsmanagement in den Schulen	211
7.6.2	Zusammenhangsanalysen	214
7.7	Personalentwicklung an zehn nordrhein-westfälischen Gymnasien – Ein Zwischenfazit	221

8	Personalentwicklung an den Gymnasien des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen	227
8.1	Ziele des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ in NRW und Fragestellungen der Begleitforschung	227
8.1.1	Das Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in NRW	227
8.1.2	Evaluation des Modellvorhabens: Zum Konzept der wissenschaftlichen Begleitforschung	229
8.1.3	Personalentwicklung in den Modellschulen – Erweiterte Handlungsspielräume?	230
8.2	Forschungsdesign, Stichproben, Fallauswahl und Skalen in der Zwischenerhebung	232
8.3	Rahmenbedingungen für die Personalentwicklung an den 20 Schulen des Modellvorhabens	234
8.4	Personalentwicklung an den 20 Stichprobengymnasien des Modellvorhabens	238
8.4.1	Akzeptanz von Personalentwicklung	238
8.4.2	Schulische Ziele der Personalentwicklung	240
8.4.3	Maßnahmen der Personalentwicklung an den 20 Gymnasien des Modellvorhabens	242
8.5	Verantwortlichkeit für Personalentwicklung: Personalmanagement als Schulleitungsaufgabe in den Einzelschulen?	248
8.6	Bivariate Zusammenhangsanalysen – Korrelationen	255
9	Personalentwicklung an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen – Ein Vergleich beider Untersuchungen	259
9.1	Vergleichsaspekte beider Untersuchungen	259
9.2	Personalentwicklung an nordrhein-westfälischen Gymnasien – Ein Zwischenfazit beider Untersuchungen	271
Teil III: Abschluss und Diskussion		
10	Personalentwicklung in Schulen – Fazit und Perspektiven	277
10.1	Personalentwicklung in Schulen – Ein Fazit	278
10.2	Perspektiven schulischer Personalentwicklung	286
	Anmerkungen	291
	Abkürzungsverzeichnis	307
	Literatur- und Materialverzeichnis	309
	Abbildungsverzeichnis	321
	Tabellenverzeichnis	323

0 Einleitung

Es wäre sicherlich zu kurz gegriffen, wenn man die Ursachen für das allenfalls mittelmäßige Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei verschiedenen großen internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre hauptsächlich bei den im Schuldienst beschäftigten Lehrern¹ suchen würde (vgl. Klemm/Meetz 2004, S. 10, ferner Buhren/Rolff 2002, S. 10). Die insbesondere zwischen 1995 und 2003 veröffentlichten internationalen Leistungsvergleichsstudien und die damit verknüpften empirischen Belege über mangelnde Qualität im deutschen Schulsystem – zumindest, was kognitive Schülerleistungen betrifft – haben dazu geführt, dass sich die in den Bundesländern unterschiedlich verlaufende Schulentwicklung – allerdings mit einem fast durchgängigen Trend, den Einzelschulen selbst mehr Gestaltungsfreiräume einzuräumen – verstärkt auf Qualitätsaspekte² von Schule und Unterricht konzentriert (vgl. van Ackeren 2003, S. 11). Die Fokussierung auf die Qualität des Schulsystems als Ansatz schulischer Entwicklung schließt die Betrachtung des Lehrpersonals und der Personalentwicklung als einen zentralen Indikator für schulische Qualität mit ein (vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 93). Im „Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen“ heißt es etwa: *„Wie die Beschäftigten der Schule ihre eigene Professionalität entwickeln und welche Bedingungen die Schule für die Personalentwicklung bietet, ist [...] für die Schule von zentraler Bedeutung für ihren Erfolg und ihre Wirksamkeit“* (Niedersächsisches Kultusministerium 2003, S. 29).³

Die sich darüber hinaus in der Schulentwicklung durchsetzende Orientierung am Output der Einzelschule bzw. des Schulsystems hat nach Leschinsky/Cortina dazu geführt, dass *„die Evaluierbarkeit des Schulwesens [...] kaum mehr in Frage gestellt [wird]“* (2003, S. 46). Verschiedene Verfahren der Evaluation sind zentraler Bestandteil dieses Konzeptes, Schulentwicklung zu betreiben. Schulen sollen so unterstützt werden, dass der von den Einzelsystemen angestrebte Output tatsächlich erreicht werden kann (vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 5). Dabei geraten nach Ansicht von Leschinsky/Cortina nicht nur das Erreichen von (kognitiven) Lernzielen des einzelnen Schülers oder etwa die Effizienz von Unterrichtsmethoden in den Blick, sondern auch die Optimierung organisatorischer Abläufe in den Schulen. Es wird davon ausgegangen, dass ein angemessener organisatorischer Rahmen eine Voraussetzung für qualitativ hochwertigen Unterricht ist (vgl. 2003, S. 46). Organisatorische Abläufe zu optimieren umfasst auch alle Angelegenheiten, die das Personal in den Schulen betreffen: Das schulische Personalmanagement⁴ im Allgemeinen und die Personalentwicklung im Besonderen stehen – wie andere Aspekte des Systems Schule auch – unter Beobachtung im Hinblick auf ihre (mögliche) Wirksamkeit und eine effektive Gestaltung (vgl. Simon 2001, S. 49).

Die Debatte um schulische Personalentwicklung vollzieht sich in der seit den 1990er Jahren aufkommenden Auseinandersetzung um schulische Qualität (vgl. etwa OECD 1991) und im Kontext der Schulentwicklung (vgl. Rolff 1998) auf Ebene der Schulpraxis, der Schuladministration und der Schulentwicklungsforschung (vgl. exemplarisch Lange 1994).

Personalentwicklung in Schulpraxis, Schuladministration und Schulentwicklungsforschung

Im Gegensatz zur Betriebswirtschaftslehre, in der sich Konzepte und Maßnahmen der Personalentwicklung bereits seit den 1970er Jahren etablieren konnten (vgl. Flohr/Niederfeichtner 1982, S. 11) und bis heute von den Akteuren „akzeptiert und gewünscht“ (Buhren/Rolff 2002, S. 10) werden, hat die Schulentwicklungsforschung erst viel später begonnen, sich mit Personalentwicklung intensiver zu beschäftigen (bspw. OECD 1991, Lange 1994, Bildungskommission NRW 1995, Dubs 2001a oder Buhren/Rolff 2002). Vor allem innerhalb neuerer Debatten um schulische Qualität ist die Personalentwicklung seit den 1990er Jahren in den Vordergrund gerückt. Innerhalb der bewusst geplanten Schulentwicklung, die bereits vorher an Bedeutung zugenommen hatte, wurde die Personalentwicklung „lange Zeit wie ein Stiefkind behandelt“ (Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 92).

In der Bildungsadministration lässt sich die Aktualität des Themas u.a. daran ablesen, dass in einer Reihe von Bundesländern an Konzepten der Personalentwicklung in Schulen gearbeitet wird (vgl. Kapitel 6.1). Die Aktualität der Auseinandersetzung in der Schulpraxis kann an Fachartikeln in Verbandszeitschriften festgemacht werden (vgl. exemplarisch Kolzarek/Lindau-Bank 2005).

Folgende ausgewählte Zitate mögen den gegenwärtigen Stand der Diskussion und mögliche zukünftige Entwicklungstendenzen schulischer Personalentwicklung andeuten und die vielschichtigen Beziehungen skizzieren, in denen schulische Personalentwicklung in der mit Schule befassten Fachöffentlichkeit thematisiert wird:

Bereits 1995 fordert die Bildungskommission NRW in ihren Leitvorstellungen im Hinblick auf Personalentwicklung und Personalführung in Schulen, dass „*Personalentwicklung und Personalführung zentrale Aufgaben für die Leitung der Schule der Zukunft*“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 322) sein sollen. Diese Forderung findet im gegenwärtigen Schulgesetz des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen Niederschlag, wonach die Schulleitungen für Personalführung und Personalentwicklung verantwortlich sind (vgl. § 59 Abs. 3 SchulG NRW). Auch Rolff hebt die Bedeutung der Personalentwicklung für Schulleitungshandeln hervor und formuliert: „*Für mich ist eine der zwei zentralen Zukunftsaufgaben von Schulleitung die Führung im unterrichtsbezogenen Bereich. Die andere große Zukunftsaufgabe ist die Personalentwicklung*“ (Rolff 2002a, S. 23). Über die Bedeutung für das Schulleitungshandeln wird die Personalentwicklung vor allem im Gefüge mit Schulentwicklung diskutiert. Bellenberg/Thierack schätzen wie Rolff die Bedeutung der Personalentwicklung als zentral für die geplante Schulentwicklung ein (vgl. 2003, S. 58). Schulische Personalentwicklung wird in dem Konzept zur Schulentwicklung neben Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung als „*dritter Hauptweg*“ (1998, S. 301) thematisiert. Bellenberg/Thierack rücken die Personalentwicklung in eine noch zentralere Position: „*Man kann sogar soweit gehen und vermuten, dass der Bereich Personalentwicklung an Schulen Basis und Voraussetzung für Schulentwicklung ist*“ (2003, S. 58).

Dieses Argument von Bellenberg/Thierack kann durch einen Blick auf die Altersstruktur der Lehrerkollegien gestützt werden. Hiernach ist mittelfristig mit einer Personalerneuerungsquote von etwa 4% in den Schulen des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen zu rechnen. Dies hat Konsequenzen für Prozesse der Schulentwicklung. Es kann davon ausgegangen werden, dass Berufseinsteiger durch ihre erworbenen Qualifikationen in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung Impulse in die Schulen tragen, die für Schulentwicklungsprozesse

verwertbar sind. Aber „*die Mehrzahl der Lehrkräfte bleibt noch für viele Jahre im Dienst*“ (Buhren/Rolff 2002, S. 7, ferner Klemm 2005, S. 47 und Kapitel 4.1). Deshalb kann der Personalentwicklung nach Bellenberg/Thierack eine hohe Bedeutung beigemessen werden, um bei geringer Fluktuation in den Kollegien Innovationsimpulse in der einzelnen Schule zu setzen und einen Beitrag zur Schulentwicklung zu leisten (vgl. 2003, S. 58, ferner Avenarius et al. 2003, S. 54). Die Akzeptanz, dass Personalentwicklung ein hoher Stellenwert für schulischen Erfolg beizumessen ist, findet sich über die erziehungswissenschaftliche Fachöffentlichkeit hinaus offenbar auch in den Schulen und ihren Lehrerkollegien wieder. In einer Publikation der OECD zum Lehrerberuf in Deutschland heißt es nach einer Befragung verschiedener schulischer Akteure: „*Die Bedeutung des Lernens im Beruf und einer kontinuierlichen beruflichen Entwicklung [der Lehrkräfte] wird generell anerkannt*“ (2004, S. 16).

Um den Schulen mehr Selbstständigkeit zu übertragen, sollen vor allem curriculare, finanzielle und auch personelle Handlungsspielräume in den deutschen Schulen erweitert werden (vgl. OECD 2001, S. 349). Mit der „schulscharfen“ Personalauswahl oder erweiterten Spielräumen der Schulleitungen für die Personalbeurteilungen in Nordrhein-Westfalen betrifft der Ansatz personeller Selbstständigkeit also weitere Felder schulischen Personalmanagements neben dem der Personalentwicklung (vgl. hierzu Klemm/Meetz 2004).

Die Ausführungen bis hierher verdeutlichen, dass schulische Personalentwicklung in folgenden Zusammenhängen in der Fachöffentlichkeit auf den Ebenen der Schulen, der Schuladministration und der Fachwissenschaft thematisiert wird:

- im Kontext der *Schulentwicklung* (vgl. exemplarisch Bellenberg/Thierack 2003, ferner Rolff 1998),
- in der Auseinandersetzung um *Schulqualität* (vgl. z.B. Kultusministerium Niedersachsen 2003, S. 29),
- im Zusammenhang mit dem *Schulleitungshandeln* (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 310, ferner Rolff 2002a, S. 23),
- im Gefüge internationaler Bildungsforschung (vgl. OECD 2004, S. 16) sowie
- im Rahmen allgemeiner Auseinandersetzungen zu erweiterten Handlungsmöglichkeiten schulischen Personalmanagements (vgl. exemplarisch Kolzarek/Lindau-Bank 2004, S. 9ff sowie Dubs 2001a, S. 16).

Forschungsfragen zur Untersuchung von Personalentwicklung

Trotz der gegenwärtig großen Bedeutung schulischer Personalentwicklung kritisieren einige Autoren, dass empirisch fundierte Erkenntnisse zur Personalentwicklung weitgehend fehlen (vgl. Dubs 2001, S. 102, ferner Buhren/Rolff 2002, S. 35f). Dubs moniert weiter, dass bis zum heutigen Tage offen sei, wie Personalentwicklung in Schulen zu gestalten sei, damit sie die ihr zugesprochene Wirkung entfalten könne (2001a, S. 102). Das zentrale Ziel dieser Arbeit ist, die Kenntnis über Personalentwicklung in Schulen durch Grundlagenforschung zu erweitern. Dabei wird in dieser Arbeit das Bundesland Nordrhein-Westfalen und vor allem die Schulform Gymnasium fokussiert. Die Konzentration erfolgt deshalb, da der Autor Mitarbeiter in der Begleitforschung des Modellvorhabens „Selbständige Schule“ in NRW ist. Durch den angestrebten Erkenntnisgewinn wird versucht, die bisher offene Frage zu beantworten, wie Personalentwicklung in Schulen – aus Sicht der schulischen Akteure – gestaltet werden kann, damit sie die ihr zugesprochenen Wirkungen entfaltet. Es sollen

mögliche Beiträge schulischer Personalentwicklung für den Schulentwicklungsprozess und die schulische Qualitätsentwicklung identifiziert werden. Da die Schulform Gymnasium in jedem Bundesland fester Bestandteil der jeweiligen Schulsysteme ist, besteht so die Möglichkeit, Erkenntnisse aus Nordrhein-Westfalen für die besonderen Situationen in anderen Bundesländern nutzbar zu machen. Mit diesem Ansatz soll Personalentwicklung im Kontext der Schulentwicklungsforschung und der Schulqualitätsdebatte theoretisch positioniert werden.

Dieser allgemein formulierte Zielkomplex der Arbeit wird in den folgenden fünf Forschungsfragen konkretisiert. Die Forschungsfragen sind handlungsleitend für diese Arbeit.

Dubs vermutet, dass sich Personalentwicklung in Schulen bisher weniger konzeptionell, sondern – wenn überhaupt – nur in Einzelmaßnahmen vollzieht (vgl. hierzu Buhrn/Rolff 2002, 35 oder Dubs 2001a, S. 102). Dies ist insofern problematisch, als dass in der betriebswirtschaftlichen Managementliteratur begründet angenommen wird, Personalentwicklung könne nur auf der Basis eines zugrunde liegenden Konzeptes erfolgreich sein (vgl. Berthel 1997, S. 227).

Hieraus leitet sich die erste Forschungsfrage ab:

(I) *Welchen gegenwärtigen Stand haben mögliche konzeptionelle Ausprägungen von Personalentwicklung auf der Ebene einzelner Schulen nach der Wahrnehmung schulischer Akteure⁵?*

Personalentwicklung wird eng mit der Schulentwicklung verknüpft. Rolff betrachtet in seinem Konzept die Schulentwicklung als ein Drei-Wege-Modell aus Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung (vgl. Kapitel 5.2 nach Rolff 1998). Dieses Verständnis von Schulentwicklung ist Grundlage der vorliegenden Arbeit. Hieraus leitet sich die zweite Forschungsfrage ab:

(II) *Nehmen die befragten schulischen Akteure Personalentwicklung als ein Unterstützungssystem für einen geplanten Prozess der Schulentwicklung wahr?*

Schulen sind eine besondere durch Personen getragene und auf Personen bezogene Organisation. Die Bildungs- und Erziehungsziele werden vorrangig durch Personen vermittelt und hier vor allem durch die Lehrkräfte. Die Qualität der Bildungs- und Erziehungsprozesse gewinnt deshalb Gestalt durch das schulische Personal. Die Personalentwicklung kann als wichtiger Baustein für die Qualitätsentwicklung in Schulen betrachtet werden (vgl. Kapitel 5.3). Hieraus leitet sich die dritte Forschungsfrage ab:

(III) *Wird Personalentwicklung nach Einschätzung der befragten schulischen Akteure als Baustein der Qualitätsentwicklung in Schulen wahrgenommen?*

Die Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen sind zu ca. 88% im Beamtenverhältnis beschäftigt (vgl. Tab. 7.8 – I). Das Schulsystem ist durch flache berufliche Hierarchien gekennzeichnet, was die Möglichkeiten eines vertikalen Aufstiegs in den Schulen begrenzt (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 310, ferner Kapitel 4.2.1). Hieraus kann der Bedarf nach der Neuorientierung eines Karrierebegriffes in Schulen abgeleitet werden. In der Privatwirtschaft zeigt sich eine Bewegung hin zu einem Karrierebegriff, der sich an einer erfolgreichen individuellen Berufsausübung und weniger an einem vertikalen beruflichen Aufstieg orientiert (vgl. Walger 2004, Sp. 989ff.). So bedeutsam Personalentwicklung auch für Lehrarbeit und Schulentwicklung eingeschätzt werden mag, befürchten Ender/Strittmatter andererseits Abwehr in den Lehrerkollegien, denn regelmäßige Personalentwicklung könnte von Teilen der Kollegien als Einschränkungen der beruflichen Autonomie oder gar als Bedrohung

verstanden werden (vgl. 2001, S. 10), denn traditionell sind Lehrkräfte für ihre berufliche Weiterentwicklung selbst verantwortlich (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 13).

Die vierte Forschungsfrage thematisiert die erfolgreiche Berufsausübung der Lehrkräfte:

(IV) Wird Personalentwicklung nach Einschätzung der befragten schulischen Akteure als ein Unterstützungssystem für die erfolgreiche eigene individuelle Berufsausübung (Karriere) im Lehrberuf wahrgenommen?

Es besteht Uneinigkeit darüber, wie Personalentwicklung in Schulen gestaltet werden soll, damit sie die ihr zugeordneten Wirkungen entfalten kann. Sollte sie individuell oder kollektiv, freiwillig oder obligatorisch, als Teil der Arbeitszeit oder in Eigenleistung stattfinden? Sollten Maßnahmen staatlich oder eigenfinanziert werden (vgl. Dubs 2001, S. 102)? Hieraus leitet sich die fünfte Forschungsfrage ab:

(V) Wie sollte Personalentwicklung in Schulen nach den Einschätzungen der schulischen Akteure gestaltet werden?

Die Formulierung der Forschungsfragen weist auf einen akteursorientierten Zugang zum Gegenstand der Personalentwicklung in den Schulen hin. Als Akteure der Personalentwicklung werden hauptsächlich die für Personalentwicklung verantwortlichen Personen betrachtet (vgl. Becker 2004, Sp. 1504). In Schulen sind dies per Gesetz die Schulleitungen. Die Schulleitungen sind zudem – wie die Lehrkräfte auch – die Adressaten von Personalentwicklung in Schulen.

Das folgende erste Kapitel dieser Arbeit liefert einen begrifflichen und inhaltlichen Rahmen für die Untersuchung von Personalentwicklung in Schulen und ordnet die Arbeit in das Spannungsfeld zwischen Betriebswirtschaft, Erziehungswissenschaft und Schulentwicklungsforschung ein.

Teil I:
Theoretische Grundlagen

1 Personalentwicklung zwischen Betriebswirtschaftslehre und pädagogischem Arbeitsfeld Schule

In der Literatur herrscht ein Konsens darüber, dass Personalmanagement und deshalb auch die Personalentwicklung als Teilbereich der Betriebswirtschaft einzuordnen ist (vgl. Gaugler/Oechsler/Weber 2004, Sp. 1655). Dieses Kapitel basiert daher hauptsächlich auf Erkenntnissen aktueller betriebswirtschaftlicher Managementliteratur. Es wird das Ziel verfolgt, zunächst eine begriffliche und inhaltliche Grundlage zum Gegenstand der Personalentwicklung zu schaffen. Bei der Aufarbeitung relevant erscheinender Aspekte werden bereits schulische Besonderheiten auf Basis einschlägiger erziehungswissenschaftlicher Literatur einbezogen (Kapitel 1.1). Betriebswirtschaftliche und erziehungswissenschaftliche Quellen miteinander zu verbinden, um schulische Personalentwicklung zu bestimmen, ist nicht neu. Diese Verknüpfung findet sich in einer Reihe erziehungswissenschaftlicher Veröffentlichungen, die sich mit dem Gegenstand schulischer Personalentwicklung beschäftigen. Beispielhaft können Buhren/Rolff 2002, Dubs 2001a oder Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001 benannt werden. In Kapitel 1.1 wird Personalentwicklung für diese Arbeit als Orientierungsrahmen für die Bearbeitung der fünf Forschungsfragen bestimmt. Da Personalentwicklung betriebswirtschaftliche Wurzeln hat, aber für den Schulbereich als Aspekt der Schulentwicklung betrachtet wird, soll in Kapitel 1.2 die wissenschaftliche Vorgehensweise dieser Arbeit im Spannungsfeld zwischen Erziehungswissenschaft, Betriebswirtschaft und Schulentwicklungsforschung skizziert werden. Der Aufbau der Arbeit wird von der Begriffsbestimmung (Kapitel 1.1) und der Einordnung in die verschiedenen Wissenschaftsbereiche abgeleitet und in Kapitel 1.3 vorgestellt. Das Unterkapitel 1.4 rundet als erstes Zwischenfazit das erste Kapitel dieser Arbeit ab.

1.1 Begriff und Inhalt der Personalentwicklung: Ein erster Zugang zum Thema

Erziehungswissenschaftliche Autoren im deutschsprachigen Raum, die sich mit dem Thema Personalentwicklung in der Organisation Schule auseinandersetzen, orientieren sich an betriebswirtschaftlichen Quellen: So ziehen bspw. sowohl Dubs 2001a, als auch Buhren/Rolff 2002 zur Begriffsbestimmung die Werke zum „Integrierten Personal-Management“ von Hilb (1999) bzw. Hilb (2001) heran. Dies mag als Indikator dafür gewertet werden, dass der in der Betriebswirtschaftslehre festzustellende Konsens, Personalmanagement und somit auch die Personalentwicklung „*durchgängig als Teilgebiet der Betriebswirtschaftslehre einzuordnen*“ (Gaugler/Oechsler/Weber 2004, S. 1655), auch in der Erziehungswissenschaft Akzeptanz findet.

Verschafft man sich einen Überblick in der einschlägigen betriebswirtschaftlichen Fachliteratur zum Gegenstand der Personalentwicklung, offenbaren sich dem Beobachter vier zentrale Aspekte:

- Die Standardliteratur zum Bereich der Personalentwicklung ist nahezu durchgängig der betriebswirtschaftlichen Managementliteratur zuzuordnen.
- Im deutschsprachigen Raum scheint keine einheitliche Begriffsauffassung zur Personalentwicklung vorzuliegen (vgl. Becker 2004, Sp. 1500), so dass eine Reihe von Definitionen unterschiedlicher Autoren nebeneinander existieren (z.B. Conradi 1983, S. 3).⁶ Gleiche Begriffe kennzeichnen mitunter verschiedene Gegenstände und gleiche Sachverhalte werden – je nach Autor – mitunter mit unterschiedlichen Begriffen belegt.
- Die Personalentwicklung in Unternehmen⁷ ist – genau wie in den Schulen (vgl. Kapitel 0) – ein aktuelles Thema innerhalb des Personalmanagements. Die Bedeutung von Personalentwicklung als strategischer Erfolgsfaktor für Unternehmen und andere Organisationen wird allorts betont und eine wachsende Bedeutung für die Zukunft vermutet (vgl. Becker 2002, S. 2).
- Der Begriff Personalentwicklung ist in der betriebswirtschaftlichen Standardliteratur, im Gegensatz zu Bereichen wie dem „Personalcontrolling“ oder dem „Personalmarketing“, positiv konnotiert (vgl. Scholz 2000, S. 407).

Von einer Begriffskonvention für die Personalentwicklung kann nach Drumm bis heute nicht gesprochen werden (vgl. 2000, S. 382). Bereits 1982 formulierten Flohr/Niederfeichtner in einem noch heute viel beachteten Aufsatz *„Zum gegenwärtigen Stand der Personalentwicklungsliteratur: Inhalte, Probleme, Erweiterungen“* die auch gegenwärtig noch gültige Feststellung, dass *„[...] sowohl der Begriff [der Personalentwicklung], als auch die damit verbundenen Inhalte, [...] große Heterogenität und Unschärfe aufweisen“* (S. 11). Drumm ergänzt, dass neben Begriff und Zielen der Personalentwicklung *„auch Gegenstände und Methoden der Personalentwicklung (...) sehr unterschiedlich formuliert [werden] und (...) eine weite Spanne zwischen Anpassungsfortbildung und emanzipatorischer Veränderung von Bewusstsein und Wertesystem des Personals ab[decken]“* (2000, S. 382). Drumm weist so auf die in der Literatur verbreitete Begriffsvielfalt hin und beschreibt gleichsam inhaltliche Dimensionen der Personalentwicklung in der deutschsprachigen Managementliteratur.

Für die Vielfalt nebeneinander existierender Definitionen zur Personalentwicklung ist vermutlich die Unschärfe des Gegenstandes der Personalentwicklung ursächlich (vgl. Conradi 1983, S. 2), da der Mensch in Organisationen als Erfahrungsgegenstand äußerst komplex ist (vgl. Kapitel 1.3).

Neben den Unterschiedlichkeiten in den Begriffsbestimmungen fallen auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf. Neuberger begründet dies damit, dass einige Autoren aus der Gesamtmenge von Definitionsbestandteilen jeweils andere Kombinationen zusammenstellen, um Personalentwicklung für ihren Arbeitsbereich zu bestimmen (vgl. 1991, S. 3). In dieser Arbeit wird den bereits existierenden Definitionen zur Personalentwicklung keine neue hinzugefügt, sondern eine Begriffsbestimmung geleistet, die ein Höchstmaß an übereinstimmend genutzten Merkmalen bereits erarbeiteter Begriffsabgrenzungen enthält und sich für den vorliegenden Forschungsgegenstand als zweckmäßig erweist.

Die in der betriebswirtschaftlichen Managementliteratur firmierenden Begriffsbestimmungen enthalten meist Aussagen zu folgenden Grundkategorien der Personalentwicklung:

Zur *systematischen Konzeptebene* (vgl. Arnold/Bloh 2001, S. 6 und Berthel 1997, S. 226), zu davon abgeleiteten *Zielen (von Mitarbeitern und Organisationen)* sowie zu *Inhalten, Adressaten, Methoden und Maßnahmen* (vgl. Becker 2002, S. 2). Hinzu kommen Aussagen zum (Personal-) *Informationssystem* (vgl. Thom 1992, S. 1676f.) und zur *Evaluation* von Personalentwicklung auf Konzept- und Maßnahmenebene (vgl. Berthel 1997, S. 332ff. und Arnold/Bloh 2001, S. 6).

Personalentwicklung wird in dieser Arbeit bestimmt als:

Ein *ganzheitliches Konzept* (in Anlehnung an Berthel 1997, S. 226), das *systematisch geplant, realisiert und evaluiert wird* und darauf bezogen ist (vgl. Arnold/Bloh 2001, S. 6), die *Qualifikationen und/oder Leistungen der Lehrkräfte an Schulen kontinuierlich durch Bildung und Förderung* zu erhalten bzw. zu verbessern (vgl. Berthel 1997, S. 226, ferner Becker 2002, S. 6). Die Verbesserungen der *Qualifikationen und/oder Leistungen zielen darauf ab, die Lehrkräfte zu befähigen, sich an Wandlungen anzupassen bzw. diese qualifikatorisch zu antizipieren* (in Anlehnung an Mentzel 1997, S. 15, Arnold/Bloh 2001, S. 6 und Wunderer 2000, S. 410) und selbst Veränderungsprozesse durchführen zu können (vgl. Oechsler 2000, S. 559). *Planung, Durchführung und Evaluation auf Konzept- und Maßnahmenebene basieren auf einer systematisch-informatischen Basis über die Lehrkräfte und die Schule (in Anlehnung an Thom 1992, Sp. 1676f.), wobei konkrete Maßnahmen unter Berücksichtigung des schulischen Arbeitskontextes durchgeführt werden und die Orientierungsrichtung die Erreichung von persönlichen Zielen und Zielen der Schule ist* (in Anlehnung an Domsch/Reinecke 1982, S. 69, sowie Mentzel 1997, S. 15).

Die folgenden Erläuterungen zu den *Begriffsmerkmalen* der Definition beschreiben den Inhalt des Personalentwicklungsbegriffes für diese Arbeit näher und geben erste Hinweise, in welchen Kapiteln diese aufgegriffen werden.

Die Ganzheitlichkeit von Personalentwicklung

Die ganzheitliche Betrachtungsweise der Personalentwicklung umfasst nach dem hier vorgestellten Begriffsverständnis drei wesentliche Ansatzpunkte, welche die systemtheoretische Perspektive (vgl. Kapitel 1.2) auf Personalentwicklung in dieser Arbeit unterstreichen:

- (1) Die Personalentwicklung ist nach Thom ein zentraler Bereich des Personalmanagements und mit anderen Aufgabenfeldern, wie etwa der Personalauswahl oder der Personalführung, in vielfältiger Weise verwoben. Personalentwicklung ist somit *ganzheitlich* im Gesamtzusammenhang des Personalmanagements zu betrachten (in Anlehnung an 1992, Sp. 1677, ferner Kapitel 3).
- (2) Folgt man der bereits skizzierten Argumentation von Rolff, kann schulische Personalentwicklung als ein zentraler Bestandteil der Schulentwicklung eingeordnet werden (vgl. 1998, S. 310). Personalentwicklung in seiner konzeptionellen Umsetzung ist demnach *ganzheitlich* im Gesamtzusammenhang der Schulentwicklung zu sehen (Buhren/Rolff 2002, S. 15, ferner Kapitel 5.2).
- (3) Personalentwicklung im Besonderen und Personalmanagement im Allgemeinen sind nach Thom gekennzeichnet durch einen Zieldualismus, der sich auf die verfolgten Ziele

der Schule und die individuellen Ziele der Lehrkräfte im Zusammenhang mit Personalentwicklung bezieht (vgl. 1992, Sp. 1678). Kolzarek/Lindau-Bank folgern, dass sich schulische Personalentwicklung *ganzheitlich* sowohl an den aus dem Leitbild oder dem Schulprogramm abgeleiteten Zielen der Schule als auch an den Zielen der Lehrkräfte orientieren sollte (vgl. 2004, S. 11).

Personalentwicklung als Konzept *ganzheitlich* planen, realisieren und evaluieren

Die Personalentwicklung wird häufig mit dem Vorwurf konfrontiert, „50 Prozent ihrer Maßnahmen seien nutzlos, aber niemand wisse, welche 50 Prozent“ (Becker 2003, S. 14). Diese plakative Kritik, die Becker als Aufforderung an die Fachöffentlichkeit versteht, verstärkt empirische Befunde im Bereich der betriebswirtschaftlichen Personalentwicklung zu liefern, wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur in Bezug auf Schulen in etwas abgewandelter Form vorgetragen. Personalentwicklung vollziehe sich – wenn sie denn überhaupt stattfinde – nur punktuell oder sporadisch, vermuten etwa Dubs oder Buhren/Rolff für die schulische Praxis (vgl. 2001a, S. 102 und 2002, S. 10). Einzelne Maßnahmen würden demnach zusammenhanglos – also ohne Konzept – in Schulen durchgeführt. Ein solcher punktueller oder sporadischer Einsatz von Personalentwicklungsmaßnahmen berge dabei eine zentrale Gefahr: Punktuelle Maßnahmen könnten dazu führen, dass Lehrkräfte den Sinn von systemlosen Einzelmaßnahmen nicht verstünden und diese nicht und somit Personalentwicklung insgesamt schwerlich akzeptierten (vgl. 2001a, S. 18): Personalentwicklung und der Vollzug von Maßnahmen wären dann sinnlos. Für den Unternehmensbereich sieht Berthel ähnliche Probleme: Ein durch Einzelmaßnahmen möglicherweise erreichter Zielbeitrag durch Personalentwicklung für Organisation und Mitarbeiter wären demnach vermutlich eher zufällig (vgl. 1997, S. 227). Der Einfluss des „Erfolgsfaktor[s] Zufall“ (Berthel 1997, S. 227) könne aber durch eine umfassende konzeptionelle Personalentwicklung, die Inhalte und Abläufe besonderen Regelungen unterwirft und in ihrer Gesamtheit die Personalentwicklung zu einem Konzept zusammenschließt, reduziert werden (vgl. Kapitel 4.3.2). Ordnung und Kombination von verschiedenen Personalentwicklungsmaßnahmen müssten demnach nach Maßgabe eines Konzeptes ziel- und problemorientiert geplant, durchgeführt und evaluiert werden (vgl. 1997, S. 227). Planung, Durchführung und Evaluation sollten sich neben der Konzeptebene auch auf einzelne Maßnahmen beziehen (vgl. Arnold/Bloh 2001, S. 6), die im Rahmen eines Personalentwicklungskonzeptes durchgeführt werden. Erfahrungen im Schulbereich zeigen nach Dubs aber, dass Systematisierungsbemühungen von Seiten der Lehrkräfte und Schulleitungen oftmals mit der Befürchtung verknüpft werden, sie führten zu neuen Verwaltungsaufgaben und somit zu mehr Bürokratie.⁸ Dies könne einen einzuleitenden Prozess der konzeptionellen Systematisierung von Personalentwicklung auf Konzept- und Maßnahmenebene in den Schulen erschweren. Jegliche Bemühungen dieser Art wären zum Scheitern verurteilt, wenn die schulischen Akteure Personalentwicklung als einen Weg der schulischen und persönlichen Entwicklung ablehnten (vgl. 2001a, S. 15).

Kontinuierliche Verbesserungen der Qualifikationen und/oder Leistungen

Personalentwicklung wird durch die Fokussierung auf die persönlichen Qualifikationen⁹, die kontinuierlich durch systematische Personalentwicklung bei den Lehrkräften verbessert oder erhalten werden sollen (in Anlehnung an Neuberger 1994, S. 3), individualisiert. Qualifikationen und Arbeitskontext sind eng verknüpft, denn mit der Verbesserung der Qualifikationen wird nach Berthel der Versuch angesprochen, Stellenanforderungen mit persönlichen Quali-

fikationen in Einklang zu bringen, wobei dies im Hinblick auf die Komponenten des Wollens und des Könnens geschieht und gleichsam gegenwärtige und zukünftige Stellenanforderungen einbezieht (vgl. 1997, S. 226f.).¹⁰ Unter Qualifikationen werden nach Schaub/Zenke „die Gesamtheit der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellung und Werthaltung die für die Bewältigung konkreter Anforderungen in Alltag und Beruf erforderlich sind“ (2000, S. 448) verstanden. Sie gewinnen den Sinn erst im Verwendungsprozess. Dieser ist dann gegeben, wenn Qualifikationen in einen Arbeitsprozess eingebracht werden. Vom Subjekt aus betrachtet sind sie die Voraussetzung für erfolgreiches (berufliches) Handeln, da der Entwicklungsstand der persönlichen Qualifikationen das (berufliche) Handlungsrepertoire erweitert (vgl. Schaub/Zenke 2000, S. 448). Personalentwicklung ist – so argumentiert Drumm – darauf gerichtet, das menschliche Verhalten zielgerichtet zu beeinflussen, denn Personalentwicklung solle auf das Qualifikationspotenzial¹¹ und das Leistungsvermögen des Individuums einwirken (vgl. 2000, S. 383, ferner Flohr/Niederfeichtner 1982, S.12). Nach Berthel kann unter dem Qualifikationspotenzial das potenziell realisierbare Arbeitsvermögen einer jeden Lehrkraft verstanden werden, wobei das Arbeitsvermögen durch individuell verschiedene Lebens- und Arbeitsbiografien determiniert ist. Zur Entfaltung der Wirksamkeit des realisierbaren Arbeitsvermögens bedarf es nach Berthel der individuellen Aktivierung (vgl. 1997, S. 226). Das Qualifikationspotenzial ist demnach individuelles Entwicklungspotenzial und da individuelle Qualifikationen auch Determinanten des menschlichen Leistungsverhaltens¹² – also des Wollens – sind (vgl. Berthel 1997, S. 226), zielt Personalentwicklung letztlich auch auf Verhaltensentwicklung (vgl. Drumm 2000, S. 383) der Lehrkräfte ab.

Lehrkräfte als Adressaten der Personalentwicklung

Grundsätzlich wird in der Literatur betont, dass sich Personalentwicklung an alle Mitarbeiter einer Organisation richtet. Folglich sollen Menschen aller Hierarchie-Ebenen einer Organisation einbezogen werden (vgl. Mentzel 2001, S. 5, ferner Berthel 1997, S. 226). Betrachtet man das Schulwesen als System, so richtet sich Personalentwicklung sowohl an die Mitarbeiter in der zuständigen Schuladministration als auch an die Akteure in den Schulen, konsequenterweise an das lehrende und das nicht-lehrende Personal. Allerdings wird im Kontext der schulischen Qualität – vor allem durch die Fokussierung auf den Unterricht – den Lehrkräften eine zentrale Stellung für die Wirksamkeit von Schule eingeräumt (vgl. Kapitel 5). Das nicht-lehrende Personal an den Schulen wird deshalb in dieser Arbeit ausgeblendet. Ob Personalentwicklungsmaßnahmen sich nur an einzelne Lehrkräfte, an Gruppen oder an das gesamte Kollegium richten, hängt im Einzelfall von den Gegebenheiten in der jeweiligen Schule ab. Wenn Bedarf an Qualifikationserweiterung nur bei einzelnen Lehrkräften besteht, ist die Einbeziehung von Gruppen oder des gesamten Kollegiums damit vertretbar, dass Lernprozesse im Kollegium verstetigt werden sollen bzw. dass es um Qualifikationserweiterungen geht, welche das gesamte Kollegium betreffen. Hier wird die Nähe zur Organisationsentwicklung deutlich. Um Organisationsentwicklung betreiben zu können, die eine geplante Veränderung der Schule oder einzelner gymnasialer Fachbereiche anstrebt, kann eine begleitende Unterstützung aller betroffenen Lehrkräfte nach Drumm im Mittelpunkt der Personalentwicklungsarbeit stehen (in Anlehnung an Drumm 2000, S. 383 nach Ackermann 1993).

Bildung und Förderung zur Gestaltung schulischer Personalentwicklung

Die Aufgabe der Personalentwicklung in Schulen besteht darin, die vorhandenen Fähigkeiten und Neigungen der Lehrkräfte zu erkennen, zu entwickeln und mit den Stellenanforderungen in der Schule – unter Berücksichtigung der persönlichen Ziele der Lehrkräfte – in Übereinstimmung zu bringen (in Anlehnung an Mentzel 2001, S. 2). In dieser Arbeit wird einer inhaltsorientierten Kategorisierung von Becker gefolgt, der Personalentwicklungsmaßnahmen in Bildungs- (Fort- und Weiterbildung) und Förderungsmaßnahmen (Arbeitsstrukturierung und Karriereplanung) (vgl. 2002, S. 6) unterteilt.¹³ Die Unterteilung orientiert sich am Kriterium der Hauptanwendungsfelder der Maßnahmen (vgl. Conrad/Pieper 1990, S. 285).¹⁴ Maßnahmen der geplanten Fort- und Weiterbildung werden in der Literatur als Kern der Personalentwicklung verstanden (vgl. Becker 2002, S. 247, Staehle 1999, S. 872, ferner Kailer 2004, Sp. 769). Im Kapitel 4.2.2 dieser Arbeit werden Förder- und Bildungsmaßnahmen für den Schulbereich vorgestellt und diskutiert.

Lehrkräfte durch Personalentwicklung an Wandlungen anpassen bzw. Wandlungen qualifikatorisch antizipieren und Änderungsprozesse selbst durchführen

Schulen können als Organisationen angesehen werden (vgl. Böttcher 2001, S. 908). Organisationen sind nach Böttcher durch drei zentrale Elemente gekennzeichnet: Sie sind auf Dauer angelegte soziale Gebilde, sie verfolgen (gemeinsame) Ziele und sind prinzipiell auf eine Zielerfüllung hin angelegt (vgl. 2002, S. 40 nach Mayntz 1963 S. 36).¹⁵ Das Begriffsmerkmal des Wandels fokussiert einen Zusammenhang zwischen Personal- und Organisationsentwicklung¹⁶ im Kontext der Schulentwicklung. Die dabei mitunter geführte Diskussion, ob Organisationsentwicklung als Teilelement der Personalentwicklung zu verstehen ist (vgl. z.B. Becker 2002, S. 5 oder Arnold/Bloh 2001, S. 6) oder ob Personal- und Organisationsentwicklung als gleichwertig anzusehen sind (vgl. Mentzel 2001, S. 5), stellt zur Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit keinen zusätzlichen Nutzen dar. Die Personalentwicklung als komplexer Prozess entfaltet Wirkungen in der gesamten Organisation und die Verknüpfung mit der Organisationsentwicklung ist besonders eng (vgl. Berthel 1997, S. 230). Eine Organisationsstruktur schafft Institutionen, Programme und Regeln, die sicherstellen sollen, dass trotz unabhängiger Aktionsweisen koordiniert und zielorientiert innerhalb einer Organisation gehandelt wird (vgl. Weber/Mayrhofer/Nienhäuser 1997, S. 185). Die Verzahnung von Personal- und Organisationsentwicklung wird deutlich, weil Personalentwicklungsmaßnahmen ohne Berücksichtigung des Arbeitsumfeldes (z.B. Organisation, Kollegen, Schulleitung) ebenso limitiert in ihrer Wirkung wären wie Veränderungen von Regeln oder Programmen ohne Einbindung personeller Unterstützungsstrukturen (in Anlehnung an Mentzel 2001, S. 5). In dieser Arbeit wird der in der Betriebswirtschaft und Schulentwicklungsforschung gleichsam vertretenen Meinung gefolgt (vgl. z.B. Berthel 1997 oder Rolff 1998), dass Personal- und Organisationsentwicklung interdependente Wirkungen entfalten, jedoch getrennte Bereiche darstellen (vgl. Berthel 1997, S. 230, Rolff 1998, S. 299). Beide Handlungsfelder haben gemein, dass sie Entwicklungsarten verkörpern und somit Veränderungsstrategien für Organisationen darstellen (vgl. Berthel 1997, S. 230). Allerdings können Personal- und Organisationsentwicklung nach Berthel dadurch voneinander abgegrenzt werden, dass Personalentwicklung die in der Organisation tätigen Personen als Ausgangspunkt wählt. Organisationsentwicklung hingegen setzt an der strukturellen Seite des Arbeitsvollzuges (z.B. Arbeitszeitbedingungen) und deren Veränderungen an. Erst in einem zweiten Schritt wird

eine Verknüpfung zu den am Arbeitsplatz tätigen Menschen hergestellt (vgl. 1997, S. 226). Sowohl die Personal- als auch Organisationsentwicklung nehmen einen starken Bezug auf verhaltenswissenschaftliche Ansätze¹⁷ (vgl. Staehle 1999, S. 922). Unter diesem Blickwinkel liegt eine enge Verzahnung zwischen beiden Disziplinen darin, dass die Schaffung von Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für selbstorganisiertes, strategieumsetzendes und organisationales Lernen, unter besonderer Berücksichtigung der Förderung der Lernmotivation (vgl. 2001, S. 6f, auch Oechsler 2000, S. 559), eine wichtige Zieldimension von Organisations- und Personalentwicklung darstellen kann (vgl. Wunderer 2000, S. 410).

Für Schulen konkretisieren Ritz/Thom, dass Maßnahmen der Organisationsentwicklung ein Instrument sind, ein strukturelles Arbeitsumfeld für die Lehrkräfte zu schaffen, in dem sich die Qualifikationen der Lehrkräfte entfalten können (vgl. 2002, S. 28f.). Die Wechselwirkung von Personal- und Organisationsentwicklung wird nach Buhren/Rolff in der Form deutlich, dass Qualifikationserweiterung von einzelnen Lehrkräften strukturelle Veränderungen in der Schule nach sich ziehen können (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 14). Dabei können nach Berthel bereits vorhandene oder durch Personalentwicklungsmaßnahmen angeeignete Qualifikationen das Individuum dabei unterstützen, aktuellen, mitunter veränderten Stellenanforderungen, gerecht zu werden. Andererseits können die Qualifikationen des Personals derart ausgeprägt sein, dass sie dazu führen, zukünftige Arbeitsplatzanforderungen selbst zu definieren (in Anlehnung an 1997, S. 228). Sowohl die Personal- als auch die Organisationsentwicklung sind bedeutsame Ansatzpunkte für Schulentwicklungsprozesse. Im Kapitel 5.2 werden die Aspekte der Personal-, der Organisations- und der Unterrichtsentwicklung für die Besonderheiten der Schulentwicklung aufgearbeitet.

Informationen über Lehrkräfte und Schule als eine Basis der Personalentwicklung

Konzeptionelle Personalentwicklung sollte vor allem in der Planungsphase – so argumentiert Thom – über eine breite Informationsbasis verfügen (in Anlehnung an 1992, Sp. 1678, ferner Ender/Strittmatter 2001, S. 20).¹⁸ Durch eine breite Datenbasis würden – so formuliert es Metz – Personalmanagement und auch die Personalentwicklung neben der Planung auch im Hinblick auf Durchführung und Evaluation besser steuerbar (vgl. 2004, Sp. 1546). Neben strukturierten Informationen über die Lehrkräfte bedarf es zudem Informationen über die Schule (vgl. Ender/Strittmatter 2001, S. 20). Einerseits sollte bei der Planung von Personalentwicklung bekannt sein, „*welche vielseitigen Fähigkeiten und Talente [im] Kollegium versammelt sind*“ (Bauer 1998, S. 110). Andererseits muss der schulspezifische Qualifizierungsbedarf transparent sein (in Anlehnung an Thom 1992, Sp. 1678), um prüfen zu können, inwieweit die Qualifikationen der Lehrkräfte mit den Stellenanforderungen und besonderen schulischen Bedingungen vereinbar sind (in Anlehnung an Berthel/Becker 2003, S. 488). Unter Berücksichtigung der individuellen Erwartungen kann so entschieden werden, welche Lehrkräfte im Hinblick auf aktuelle und zukünftige Veränderungen der Schule gefördert werden und welche Maßnahmen für einzelne Lehrkräfte geeignet sind (in Anlehnung an Mentzel 2001, S. 2). Eine besondere Bedeutung als Informationsquelle kommt nach Kolzarek/Lindau-Bank der Personalbeurteilung in den Schulen zu, „*um Richtung, Form und Verfahren der Personalentwicklung zu erkennen und begründen zu können [...]*“ (2005, S. 5). Als ein zentrales Problem bei der Führung von Personalentwicklungsdateien kann Datensicherheit identifiziert werden. Dürfen Daten im Kollegium für Zwecke der Personalentwicklung erhoben werden? Wenn ja, schränken solche Informationen nicht in erheblichem Maße

die informationelle Selbstbestimmung der Lehrkräfte ein? So sinnvoll Personalinformationsdateien für die Personalentwicklungsplanung auch sein mögen, kann die verfassungsrechtlich relevante Datenschutzproblematik nicht ausgeklammert werden. In Kapitel 4.2.3 wird die rechtliche Problematik der Führung einer Personalentwicklungsdatei aufgearbeitet und mit dem Ansatz der praktischen Konkordanz zu lösen versucht.

Personalentwicklung unter Berücksichtigung des schulischen Arbeitskontextes

Es ist anzunehmen (so argumentiert Berthel auf Grundlage des Kontingenanzsatzes¹⁹), dass Personalentwicklung sich in Wechselwirkung zu Kontextfaktoren, also auch mit Besonderheiten der einzelnen Schule, des Schulsystems und seinen rechtlichen Rahmenbedingungen insgesamt entfaltet (in Anlehnung an 1997, S. 227). Dieser Denkfigur folgend vollzieht sich die Personalentwicklung in ihren Ausprägungen und Wirkungen nicht unabhängig von einzelschulischen Bedingungen. Dies wird als Argument dafür gesehen, Personalentwicklung in einem (einzel-) schulischen Bezug zu planen, durchzuführen und zu evaluieren (vgl. Kolzarek/Lindau-Bank 2004, S. 14, ferner Buhren/Rolff 2002, S. 14). Personalentwicklung wird als eine besondere Aufgabe der Einzelschule betrachtet.

Persönliche und schulische Ziele der Personalentwicklung – Ein Spannungsfeld

Personalmanagement und Personalentwicklung finden in einem Spannungsverhältnis einer zweiseitigen Interessenlage statt: Einerseits verfolgt die Schule das Ziel, ihre Wirksamkeit zu steigern, wenn sich Lehrkräfte weiterqualifizieren. Andererseits verfolgen die Lehrkräfte eigene Interessen, wenn sie an Personalentwicklungsmaßnahmen teilnehmen (in Anlehnung an Thom 1992, Sp. 1678). Dies kann die Verbesserung des eigenen Unterrichts sein oder aber ein vertikaler beruflicher Aufstieg. Die schulische Zieldimension berücksichtigend, sollte Personalentwicklung – wie Buhren/Rolff 2002 es formulieren – „*integrativer Bestandteil des Schulprogramms*“ (Buhren/Rolff 2002, S. 15) und ganzheitlich in das Leitbild der Schule eingebettet sein (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 15). Schulische Ziele der Personalentwicklung können als Subziele der allgemeinen Erziehungs- und Bildungsziele von Schulen gedeutet werden (vgl. Rolff/Tillmann 1980, S. 249). Die zweiseitige Interessenlage zwischen Mitarbeitern einerseits und der Schule andererseits kann sich indifferent, komplementär oder konfliktär darstellen (in Anlehnung an Thom 1992, Sp. 1678), wobei sich in der betriebswirtschaftlichen Literatur zeigt, dass die Ziele der Unternehmen in jedem Fall im Vordergrund stehen und die Mitarbeiterziele nur dann Berücksichtigung finden, wenn sie den Unternehmenszielen nicht im Wege stehen oder aber diese zumindest ergänzen (vgl. z.B. Staehle 1999, S. 873f.). Becker/Schwertner bestätigen diese Annahme von Staehle. In einer Befragung von 232 Unternehmen konnte gezeigt werden, dass in 71,5% der Unternehmen die Personalentwicklungsziele auf die Unternehmensziele abgestimmt sind, während die Abstimmung auf die Ziele der Mitarbeiter von nur 36,6% der Personalverantwortlichen branchenübergreifend bestätigt wird (vgl. Becker/Schwertner 2002, S. 90). Die Ermittlung individueller Zielvorstellungen ist mitunter recht problematisch, denn die Ziele hängen von individuellen Motiven, Wertvorstellungen und Erwartungen ab. Diese sind schwer empirisch zu ermitteln und werden wiederum von kaum beeinflussbaren externen Bedingungen wie gesellschaftlichen und sozio-kulturellen Einflüssen bedingt (vgl. Berthel 1997, S. 227).²⁰ Mit Domsch/Reinecke kann man aus dem Zieldualismus insgesamt folgern, dass die Orientierung an den Zieldimensionen der Lehrkräfte und der Schule eine spezifische Art und Weise

der Umsetzung konzeptioneller Personalentwicklung nahe gelegt wird: Die Zusammenarbeit der betroffenen Akteure bei der Bedarfsermittlung, Programmplanung und -durchführung sowie bei der Evaluation der Personalentwicklung (in Anlehnung an 1982, S. 69). Eine wesentliche Aufgabe der Personalentwicklungsverantwortlichen besteht nach Mentzel in diesem Spannungsfeld darin, die persönlichen Entwicklungs- und Karriereziele des Einzelnen in die allgemeinen Ziele der Schule zu integrieren, wobei bei allen Beteiligten Transparenz über die zu erreichenden Ziele bestehen sollte (vgl. 2001, S. 10). Diese Aufgabe fällt in nordrhein-westfälischen Schulen den Schulleitungen zu, die von Gesetzes Wegen für die Personalentwicklung an der Schule verantwortlich sind (§ 59 Abs. 3 SchulG NRW). Hentze geht davon aus, dass im Hinblick auf die Vereinbarkeit der Ziele der Anreizwert von Personalentwicklung hauptsächlich dann zum Tragen kommt, wenn sich die Mitarbeiter mit konzeptionellen Zielen und Maßnahmen identifizieren können (vgl. 1986, S. 329).

Die Darstellung der Inhaltsbereiche und die Begriffsabgrenzung der Personalentwicklung verdeutlichen vor allem eines: Personalentwicklung (in Schulen) wird nicht auf explizite Qualifizierungsmaßnahmen, wie sie Gegenstand der klassischen (Lehrer-)Fort- und Weiterbildung ist (in Anlehnung an Berthel 1997, S. 228), beschränkt, obwohl die geplante Fort- und Weiterbildung als ein Kern der Personalentwicklung verstanden werden kann (vgl. Staehle 1999, S. 872). Über Bildungsmaßnahmen hinaus erweitert die Förderung der Lehrkräfte den hier verwendeten Personalentwicklungsbegriff in der Organisation Schule (in Anlehnung an Mentzel 2001, S. 3, ferner Becker 2002, S. 9). Insgesamt erscheint der Gegenstand der Personalentwicklung als äußerst komplex. Deshalb werden die weiteren Ausführungen dieser Arbeit immer mehr auf Personalentwicklung an nordrhein-westfälischen Gymnasien fokussiert. Auf dieser Grundlage des Begriffsverständnisses in dieser Arbeit wird im anschließenden Kapitel 1.2 das Verhältnis zwischen Betriebswirtschaftslehre, Erziehungswissenschaft und Schulentwicklungsforschung für diesen Arbeitszusammenhang beleuchtet.

1.2 Personalentwicklung zwischen Betriebswirtschaft, Erziehungswissenschaft und Schulentwicklungsforschung – Ein zweiter Zugang zum Thema

Trotz der Diskussion in der erziehungswissenschaftlichen²¹ mit Schule befassten Fachöffentlichkeit (vgl. Kapitel 0) ist Personalentwicklung kein originärer Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung um Schule. In der betriebswirtschaftlichen²² Managementliteratur zum Funktionsbereich Personal herrscht ein Konsens darüber, dass Personalmanagement im Allgemeinen und somit auch die Personalentwicklung im Besonderen durchgängig als Teilgebiet der Betriebswirtschaftslehre einzuordnen sind (vgl. Gaugler/Oechsler/Weber 2004, Sp. 1655).²³ Betrachtet man den Forschungsgegenstand „Personalentwicklung in Schulen“, bewegt sich diese Arbeit in einem Spannungsfeld zwischen Betriebswirtschaft und Erziehungswissenschaft. Genauer formuliert: Zwischen Erkenntnissen, Anregungen und konzeptionellen Ausprägungen betriebswirtschaftlich orientierter Personalentwicklungsforschung und den Eigentümlichkeiten des pädagogischen Arbeitsfeldes Schule sowie Erkenntnisbeiträgen der Erziehungswissenschaft und der Schulentwicklungsforschung (vgl. Abb. 1.2 – I).

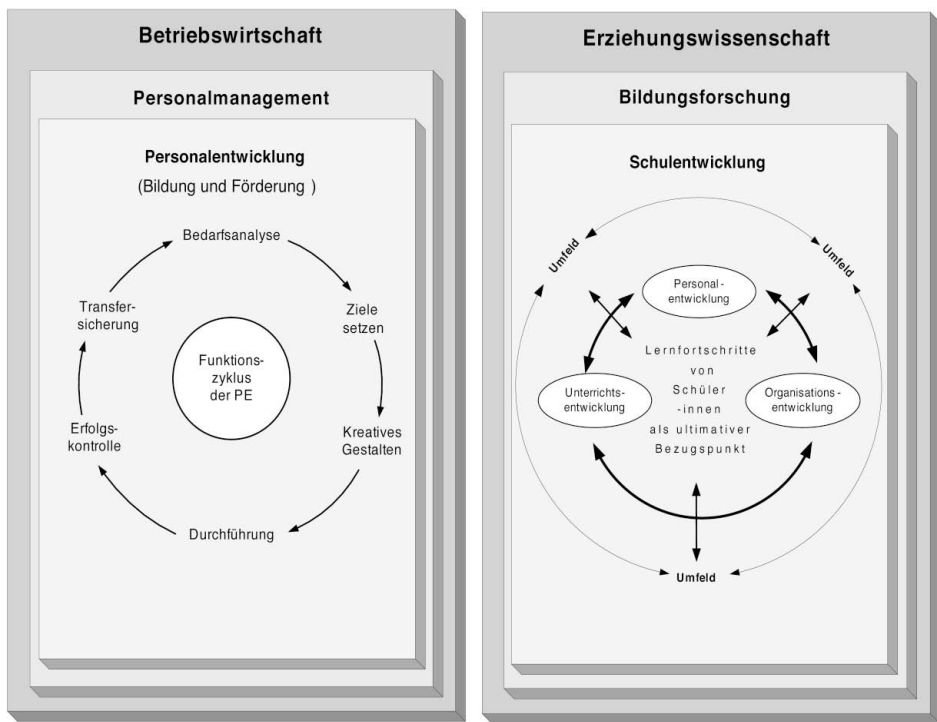


Abb. 1.2 – I: Personalentwicklung zwischen Betriebswirtschaft und Erziehungswissenschaft

Personalentwicklung wird in dieser Arbeit sowohl im betriebswirtschaftlichen als auch im erziehungswissenschaftlichen Kontext diskutiert. Zum einen ist die Personalentwicklung integraler Bestandteil schulischen Personalmanagements und kann als Funktionszyklus praktisch gestaltet werden. Zum anderen wird die Personalentwicklung als Weg der Schulentwicklung in einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsraum betrachtet (vgl. Abb. 1.2 – I). Um in diesem Spannungsfeld agieren zu können, wird in dieser Arbeit ein Dialog zwischen beiden Wissenschaften²⁴ im Hinblick auf Möglichkeiten der Adaption konzeptioneller Ideen zur Personalentwicklung im schulischen Arbeitsfeld angestrebt. Betriebswirtschaftliche Ansätze werden hierfür als modifizierbar für die Anwendung im pädagogischen Arbeitsfeld Schule betrachtet. Auch wird Personalentwicklung primär aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft sowie der Schulentwicklungsforschung heraus beschrieben und analysiert, allerdings wird der allgemeinen in der Betriebswirtschaft vertretenen Lehrmeinung gefolgt, das Personalmanagement und die Personalentwicklung als Forschungsbereiche mit stark betriebswirtschaftlicher Prägung wahrzunehmen. Es geht deshalb auch darum zu erfassen, inwieweit Forschungsbeiträge aus Unternehmen für Schulen adaptiert werden können, obwohl Rechtsrahmen von Schulen und Unternehmen und die Ziele beider Organisationstypen und wohl auch der in ihnen tätigen Personen unterschiedlich sind. Eine direkte Adaption betriebswirtschaftlicher Erkenntnisse und Konzepte erscheint deshalb unmöglich. Mögen sich Einzelschulen von ihrer Größe und ihrer Struktur her auch als übersichtliche Organisation

für eine Einführung betriebswirtschaftlicher Ansätze eignen, sind sie in ihrer Rechtsnatur als nicht rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts (vgl. Avenarius/Kimmig/Rürup 2003, S. 9) in der Gestaltung von Personalentwicklung und Personalmanagement weniger frei als Unternehmen (vgl. Dubs 2001a, S. 18).²⁵ Ein weiterer Hinderungsgrund für die Begrenztheit der Übertragung betriebswirtschaftlicher Erkenntnisse in Schulen sind die unterschiedlichen Ziele von Schulen und Unternehmen. Spielen in Unternehmen Leistungsziele die zentrale Rolle (vgl. hierzu Staehle 1999, S. 438), so sind Schulen von pädagogischen Zielen geprägt, die von Rolff/Tillmann allgemein in Erziehungs- und Bildungsziele unterteilt werden (vgl. 1980, S. 249).

Die folgenden Ausführungen stecken einen Rahmen für die Annäherung zwischen unternehmerischer und schulischer Personalentwicklung ab.

Personalentwicklung und Personalentwicklungsforschung aus betriebswirtschaftlicher Perspektive

Privatwirtschaftlich geführte Unternehmen sollen Erträge erwirtschaften und unterliegen dabei dem Primat der Wirtschaftlichkeit, das – an dieser Stelle grob skizziert – als formales ökonomisches Prinzip fassbar gemacht werden kann. Das ökonomische Prinzip besteht darin, aus vorhandenen knappen Ressourcen einen maximalen Nutzen zu erwirtschaften oder einen angestrebten Nutzen mit möglichst geringem Aufwand zu erreichen (vgl. Bea/Dichtl/Schweitzer 1992, S. 43). Es liegt auf der Hand, dass die Höhe des erzielbaren Nutzens und dessen Effizienz auch davon abhängt, inwieweit die vorhandenen Ressourcen innerhalb des Unternehmens überhaupt genutzt werden können. Die Höhe des erzielbaren Nutzens und die Ressourceneffizienz hängen davon ab, inwieweit die Erschließung des Qualifikationspotenzials der Beschäftigten gelingt (in Anlehnung an Harteis 2004, S. 285). Die Qualifikationen der Beschäftigten können (weiter-) entwickelt werden und diese werden nicht – wie sächliche Produktionsfaktoren – verbraucht, so dass durch Pflege der Qualifikationspool der Mitarbeiterschaft wächst und dadurch bei Erschließung und Verwertung der Qualifikationen sogar der Nutzen des Unternehmens steigt. Wenn also Bedingungen für die Erschließung und Weiterentwicklung der Qualifikationen in Unternehmen nicht gegeben sind, dann ist der angestrebte Nutzen des Unternehmens automatisch suboptimal (vgl. ebd., S.287). Da die künftigen Anforderungen an die Mitarbeiter aufgrund der wirtschaftlichen, technologischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kaum prognostizierbar sind, kann der Bestand eines Unternehmens zukünftig besser gesichert werden, wenn ein möglichst breiter Stamm an individuellen Qualifikationen in der Belegschaft aufgebaut und gepflegt wird. Personalmanagement und Personalentwicklung haben deshalb eine hohe Bedeutung als strategischer Erfolgsfaktor für Unternehmen und können ein entscheidender Faktor zur Bestandssicherung des Unternehmens sein (vgl. Becker 2002, S. 1). Ökonomisch rational sind deshalb unternehmerische Aufwendungen, die zur Qualifikationserweiterung bei den Mitarbeitern beitragen und Anreize sowie Kompensationen schaffen, hinter denen die Beschäftigten einen individuellen Nutzen in der Anwendung ihrer Qualifikationen sehen (vgl. Harteis 2004, S.287).²⁶ Menschliche Arbeit in Organisationen ist unter dieser Perspektive Erkenntnisgegenstand des Personalmanagements und äußerst vielschichtig (in Anlehnung an Drumm 2000, S. 9). Dementsprechend vielfältig sind wissenschaftliche Zugänge, ausgewählte Probleme des Personalmanagements zu erforschen (vgl. Martin 2001, S. 14). Die Bearbeitung des Aufgabenfeldes des Personalmanagements geschieht deshalb nicht ausschließlich durch

Ansätze der Betriebswirtschaft, sondern zumeist unter Bezugnahme auf Nachbardisziplinen (vgl. Weber 1992, Sp. 1828). Die Bedeutung der Nachbardisziplinen geht soweit, dass man in Bezug auf die Forschungszugänge die Beobachtung anstellen kann, dass „*kaum ein Gebiet der Betriebswirtschaftslehre so heterogen [ist wie das Personalmanagement]*“ (Drumm 2000, S. 2). Betrachtet man die im Kontext des Personalmanagements herangezogenen Nachbardisziplinen genauer, tragen vor allem die Volkswirtschaftslehre (z.B. Untersuchungen zum Arbeitsmarkt), die Rechtswissenschaften (z.B. Arbeitsrecht), die Psychologie (z.B. Lerntheorie oder verhaltenswissenschaftliche Ansätze)²⁷, die Soziologie (z.B. Organisationstheorie), die Arbeitswissenschaften (z.B. Gestaltung der Arbeit) oder die Berufspädagogik zur Erkenntnisgewinnung bei (vgl. Gaugler/Oechsler/Weber 2004, Sp. 1656).²⁸ Fokussiert man die Betrachtung des Personalmanagements auf die Personalentwicklung, so zeigt sich, dass auch dort benannte Forschungszugänge Anwendung finden (vgl. Becker 2002, S. 4f.). Die Komplexität der Personalentwicklung und die Vielfalt der Forschungszugänge ist durch den Gegenstand der Personalentwicklung begründbar (vgl. Tab. 1.3 – I).

Tab. 1.3 – I: Personalentwicklung als Wissenschaft

Personalentwicklung als Wissenschaft	
Erfahrungsobjekt	Der Mensch im Unternehmen
Erkenntnisobjekt	Der lernende Mensch im Unternehmen
Erkenntnisleitende Methoden	Geisteswissenschaftliche und empirische Methoden

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Becker 2002, S. 9.

Der Mensch bzw. der lernende und auch entwicklungsfähige und entwicklungswillige Mensch am Arbeitsplatz ist ein äußerst vielschichtiges Phänomen, zu dessen Erforschung eine Reihe geisteswissenschaftlicher bzw. empirischer²⁹ Methoden im betriebswirtschaftlichen Forschungsraum Anwendung finden (vgl. Becker 2002, S. 9). Für den Bereich des Personalmanagements kennzeichnet Scholz die Mannigfaltigkeit der Forschungszugänge und methodischen Herangehensweisen als „*Theoriepluralismus*“ (vgl. 2000, S. 54). Oechsler hingegen stellt fest, dass spezifische Theorien³⁰ der Personalentwicklung bisher kaum vorhanden sind (vgl. 2000, S. 552). Personalentwicklung hat sich – so formuliert es Becker und schließt sich Oechsler an – „*noch nicht zu einer ‚reifen‘ Forschungsdisziplin entwickelt*“ (Becker 2002, S. 12) und beschreibt die theoretischen Herangehensweisen an den Gegenstand der Personalentwicklung als einen „*bunten Flickenteppich unterschiedlicher Forschungszugänge*“ (vgl. Becker 2002, S. 12). Drumm stellt gar die Vermutung an, dass es eine Theorie zum Personalmanagement im Allgemeinen und der Personalentwicklung im Besonderen wahrscheinlich nie geben wird, „*weil das Erfahrungsobjekt einer solchen Theorie zu komplex ist und allzu rascher Veränderung unterliegt*“ (2000, S. 1).

Man kann feststellen, dass die Erforschung des Gegenstandes der Personalentwicklung in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit in Teiltheorien zu bestimmten Problemfeldern der Personalentwicklung erfolgt (Staehe 1999, S. 776), wobei diese Teiltheorien in einer Vielzahl der Fälle aus Nachbarwissenschaften der Betriebswirtschaft ihren Ursprung haben. Diese Interdisziplinarität von Personalmanagement und Personalentwicklung ist neben dem als

komplex beschriebenen Erkenntnisobjekt der Personalentwicklung – dem lernenden Menschen – nach Becker auch durch die Besonderheiten der Betriebswirtschaft begründbar (vgl. 2002, S. 9, ferner Tab. 1.3 – I): Die Betriebswirtschaft ist eine angewandte Wissenschaft und hat das Ziel, praktische Aussagen für die Gestaltung in Unternehmen bereitzustellen (vgl. Nienhüser 1989, S. 3). Dabei sind die wirtschaftlichen Realitäten, um die sich die Betriebswirtschaftslehre insgesamt bemüht, keine natürlichen, d.h. vom Menschen unabhängigen Sachverhalte, sondern es sind solche, die durch Menschen und für Menschen entstanden sind. Deshalb sind diese Sachverhalte stark vom Denken und Handeln sowie von den Zielen und vom Willen der Menschen abhängig und somit wandelbar. Diese realen und wandelbaren Sachverhalte wiederum sind in der Wirklichkeit mit einer Fülle anderer Sachverhalte, etwa rechtlicher, technischer oder sozialer Art, verbunden. Dies macht im Problemverbund die empirische Grundlage der Betriebswirtschaft aus. Hier liegt das komplexe Forschungsfeld der Betriebswirtschaft, die zu den Realwissenschaften (empirische Wissenschaften, Erfahrungswissenschaften) gezählt werden kann (vgl. Bea/Dichtl/Schweizer 1992, S. 20f.). Unter Verwendung vor allem empirischer und geisteswissenschaftlicher Methoden werden die wissenschaftlichen Ziele angestrebt, die in der Tabelle 1.3 – II bereits auf Schulen fokussiert sind.

Tab. 1.3 – II: Wissenschaftliche Ziele der Personalentwicklungsforschung in Bezug auf Schule

Beschreibung	Wie ist Personalentwicklung in der (schulischen) Praxis ausgestaltet?
Erklärung	Warum existiert in Schulen ein bestimmter Personalentwicklungszustand (nicht)?
Gestaltung	Wie kann ein angestrebter Personalentwicklungszustand in Schulen erreicht werden?
Prognose	Welcher zukünftige Personalentwicklungszustand ist bei Eintritt bestimmter Bedingungen – etwa in Bezug auf die Entwicklung selbstständiger Strukturen in Schulen – zu erwarten?

Quelle: Aus Becker/Schwarzer 2001, S. 4.

Will man in der Betriebswirtschaft Aussagen zur Gestaltung von Personalentwicklung in Unternehmen treffen, so strebt anwendungsorientierte Personalentwicklungsforschung sowohl die Verbesserung grundlegender (Er-)Kenntnisse als auch die Nutzung der gewonnenen Kenntnisse in der Praxis der Personalentwicklung an (vgl. nach Nienhüser 1989, S. 3). Anwendung und Optimierung von Erkenntnissen stellen in der Praxis stets eine Eingrenzung des Geltungsbereiches dar, in dem diese Erkenntnisse genutzt und umgesetzt werden können (vgl. Becker 2002, S. 8). Was Becker für die Betriebswirtschaft als einen Anwendungsbezug in Unternehmen beschreibt, scheint ebenso für die Schulentwicklungsforschung und Schulen plausibel zu sein. Daraus folgt in Anlehnung an die Ausführungen von Becker, dass in Unternehmen gewonnene Erkenntnisse – wenn überhaupt – nur stark eingeschränkt auch für Schulen Gültigkeit haben mögen (vgl. hierzu 2002, S. 8).

Personalentwicklung und Erziehungswissenschaft

Das Thema Personalentwicklung in Schulen ist nicht originärer Gegenstand der Erziehungswissenschaft. Durch die Betrachtung von schulischer Personalentwicklung wird die Erziehungswissenschaft allerdings automatisch berührt.

Die Erziehungswissenschaft verfolgt nach Schaub/Zenke im Wesentlichen vier Aufgaben:

- Die Beschreibung von Erziehungs-, Unterrichts- und Ausbildungsprozessen,
- die Interpretation der Programme für und Theorien über Erziehung,
- die Erklärung der organisatorischen und der zwischenmenschlichen Gestaltung von Erziehungsprozessen und
- die Klärung pädagogischer Grundbegriffe und bildungstheoretischer Zusammenhänge (vgl. 2000, S. 418).

Durch die Einführung und die Verwendung des Begriffes „Erziehungswissenschaft“ in dieser Arbeit wird ein eher empirisch analytisches Wissenschaftsverständnis in der gegenwärtigen Ausdeutung dieses Forschungsfeldes deutlich. Durch die zu beobachtende empirische Grundorientierung versteht sich die Erziehungswissenschaft als eine Sozialwissenschaft (vgl. Schaub/Zenke 2000, S. 420f.), die allerdings auch durch Anleihen verschiedener Wissenschaftsbereiche wie etwa der Organisationstheorie oder der Systemtheorie, gekennzeichnet ist (vgl. Rahm 2005, S. 17).

Bei der Betrachtung der Erziehungswissenschaft zeigt sich – genau wie im Personalmanagement und der Betriebswirtschaftslehre auch (vgl. Drumm 2002, S. 1) –, dass sie sich nicht als einheitliches theoretisches Konstrukt präsentiert, obwohl zweifelsohne *„das Bedürfnis nach Systematik in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung“* (Rahm 2005, S. 20) virulent zu sein scheint. Wie in der betriebswirtschaftlich ausgerichteten Personalentwicklungsforschung erscheint die Erziehungswissenschaft nach Schaub/Zenke nicht als harmonischer und in sich geschlossener Arbeitszusammenhang (2000, S. 420). Zur Lösung und Aufklärung von Problemen im Gegenstandsfeld der Erziehungswissenschaft tauchen dabei unterschiedliche methodische Forschungszugänge auf (vgl. Schaub/Zenke 2000, S. 421). Rahm formuliert: *„Theorien der Erziehungswissenschaft verfügen über unterschiedliche historische Kontexte, sie entwickeln differente Thesen, bedienen sich unterschiedlicher Forschungsmethodiken und leiten aus ihren Ergebnissen jeweils tragende Orientierungen für die pädagogische Praxis ab“* (2005, S. 14). Die Erziehungswissenschaft ist deshalb eine – genau wie etwa die Rechtswissenschaft – stark normative Disziplin (in Anlehnung an Schischkoff 1991, S. 523) und es scheint nach Kiper eine unaufhebbare Differenz zwischen Theorie und Praxis zu bestehen – genauso ist aber auch mit einer unvermeidbaren Nähe beider Bereiche zu rechnen (2002, S. 23). Fokussiert man die Erziehungswissenschaft auf den Bereich der Schule, scheint gerade hier eine an der Praxis orientierte Reflexion wissenschaftlicher Erkenntnisse unumgänglich, denn nach König/Zedler ist es das Ziel einer solchen Erziehungswissenschaft, *„durch wissenschaftliche Erkenntnis praktisches Handeln verlässlich zu leiten“* (2002, S. 241). Der Anwendungsbezug von Erkenntnissen spielt in Erziehungswissenschaft und Betriebswirtschaft eine gleichsam bedeutende Rolle (vgl. Nienhäuser 1989, s.o.). Oelkers sieht allerdings gerade im Anwendungsbezug die Schwierigkeit der Disziplin, nämlich: *„eine klare Unterscheidung zwischen Idealen und Wirklichkeiten vorzunehmen“* (2001, S. 3 nach Rahm 2005, S. 20).

Die betriebswirtschaftliche Personalentwicklung öffnet sich durch den Bezug auf Nachbardisziplinen auch der Erziehungswissenschaft, was in erster Linie durch die Organisation betrieblicher Arbeit zu begründen ist: Seit den 1980er Jahren ist die Abflachung von Hierarchien in Unternehmen zu beobachten, um die Schaffung funktionstüchtiger kleiner Einheiten und die Stärkung von Entscheidungskompetenzen der verantwortlichen Mitarbeiter vor Ort zu erreichen (vgl. Wimmer 2001, S. 156). Gerade in großen Unternehmen steigt deshalb die Bedeutung von Lernprozessen, weil ganzheitliche Problem- und Aufgabenstellungen das Arbeitsleben bestimmen: Arnold sieht dadurch die „*Erosion des Zweckhaft-Fachlichen*“ (vgl. 1995, S. 5), was dazu führt, dass anderes als ausschließlich Fachkompetenzen für die Arbeitswelt an Bedeutung gewinnt (vgl. ebd., S. 12). Dieser Auffassung nach nähern sich erziehungswissenschaftliche Zielsetzungen (z.B. individuelle Persönlichkeitsentwicklung) und ökonomische Zieldimensionen (z.B. die Bereitstellung geistiger Arbeitskraft in der Gestaltung von Personalentwicklung) einander an (vgl. Harteis 2004, S. 278), obwohl das ökonomische Handeln durch die Natur der Unternehmen durch den Zweck bestimmt ist und Erziehung das Ziel verfolgt, die Anlagen des zu Erziehenden zur Entfaltung zu bringen (vgl. Schischkoff 1991, S. 183).

Personalentwicklung aus Perspektive der Schulentwicklung(-sforschung)

Personalentwicklung wird neben der Unterrichtsentwicklung und der Organisationsentwicklung als dritter Weg der Schulentwicklung betrachtet (vgl. Kapitel 5.2). Die Betrachtung von Personalentwicklung in Schulen vollzieht sich deshalb primär im Kontext der Schulentwicklungsforschung, die innerhalb der Erziehungswissenschaft eine „*normativ, hoch aufgeladene gleichzeitig empirisch fundierte, in historischer, geisteswissenschaftlicher Tradition stehende sowie systemtheoretisch orientierte Debatte*“ (Rahm 2005, S. 14) darstellt. Gegenstand und gleichsam Aufgabe der Schulentwicklungsforschung ist die Beschreibung und Analyse von Veränderungen des deutschen Schulsystems, wie es Rolff/Tillmann 1980 in einem noch heute viel beachteten Aufsatz beschreiben (vgl. S. 242). Sie sucht dabei, Aussagen über Schulen und ihre Entfaltungsmöglichkeiten zu treffen, wobei auch hier starke Anleihen aus vielerlei Nachbardisziplinen – wie etwa der Systemtheorie – zu beobachten sind, um Forschungsbeiträge zu liefern (vgl. Rahm 2005, S. 22). Die Schulentwicklungsforschung hat gegenwärtig eine hohe Bedeutung in fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten um das Schulwesen in Deutschland (vgl. Rolff 1998, S. 295). Im Mittelpunkt der Schulentwicklung als Forschungsdisziplin und als schulpraktisches Programm steht – ähnlich wie im öffentlichen Bewusstsein – ein Steuerungsproblem der Schulverwaltungen. Um dieses Steuerungsproblem zu lösen, wird gegenwärtig nach der Annahme gehandelt, dass Schulen selbsttätig durch Ausnutzung zugewiesener eigener Ressourcen ihren Bildungs-Output verbessern können: Die Erforschung der einzelnen Schule hat Sachpriorität. Man geht davon aus, dass Schulen als Institutionen verstanden werden können, die Organisationscharakter haben und in der Lage sind, sich selber durch die Lehrkräfte vor Ort zu entwickeln (vgl. hierzu Rahm 2005, S. 7).³¹

Der Begriff „Schulentwicklung“ ist dabei positiv besetzt und wird mit einer besonderen Gestaltungskraft in Verbindung gebracht. Rolff allerdings mahnt, den Begriff, seine Intentionen und die gegenwärtig hohe Bedeutung sowie die damit verbundenen Hoffnungen auf eine bessere Bildungslandschaft kritisch zu hinterfragen, und stellt fest, dass in dem Maße, wie Ansätze von Schulentwicklung in Theorie und Praxis Konjunktur haben, „*Vielfalt, Unüber-*

sichtigkeit, Konkurrenz und Mitläufertum“ (1998, S. 295) entstehen. Nahezu jede Maßnahme in Politik, Verwaltung und auch der Einzelschule selbst würden als „Schulentwicklung“ deklariert (vgl. ebd.). Schönig schließt sich Rolff an und erörtert, dass sich für ihn Schulentwicklung als ein „Schlängelkurs zwischen programmatischen Sollensforderungen, begrifflicher Unschärfe und Theoriedefiziten“ (2003, S. 3) darstellt. In dieser Aussage wird das schwierige Spannungsfeld der Schulentwicklung zwischen theoretisch Wünschenswertem und praktisch Umsetzbarem deutlich, wie es von Kiper für die Erziehungswissenschaft insgesamt formuliert wird (vgl. 2002, S. 23).

Genau wie in der Personalentwicklungsforschung ist die Schulentwicklungsforschung auf ihre Weise durch die Komplexität des Forschungsgegenstandes geprägt. Erkenntnisbeiträge durch unterschiedlichste (geisteswissenschaftliche und empirische) Forschungszugänge sind zu beobachten und erscheinen gleichsam legitim, um Forschungsbeiträge zu liefern (vgl. auch Tillmann/Rolff 1980, S. 243). An die Systemtheorie angelehnten Ansätzen kommt von der Vielzahl theoretischer Forschungszugänge eine prominente Rolle zu: Die Einzelschule als Gestaltungsbasis und auch das Schulsystem werden in international verbreiteten Ansätzen aus der „school-effectiveness-Forschung“ (vgl. Bosker/Scheerens 1997, S. 46, ferner Huber 1999, S. 10ff.) als Input-/Prozess-/Outputmodelle dargestellt und untersucht (vgl. Avenarius et al. 2003, S. 12). Diese Ansätze sind seit den 60er Jahren auch in der deutschen Schulentwicklungsforschung verbreitet, wie Arbeiten von Böttcher oder Ditten belegen (2002, S. 81 oder 2000, S. 79, vgl. Kapitel 5.3). Diese Modelle haben auch in der Betriebswirtschaft zur Erforschung von Unternehmen eine weite Verbreitung (vgl. Kapitel 1.1). Das ineinandergreifende Systemische dieser Betrachtungsweisen von Schule und möglicher Entwicklungsprozesse wird deutlich, wenn man der Beschreibung von Schule nach den Modellannahmen von Bosker/Scheerens folgt: „*The model has a multilevel structure, where schools are nested in contexts, classrooms are nested in schools and pupils are nested in classrooms or teachers*“ (1997, S. 45). In einem solchen auf mehreren Ebenen strukturierten Modell von Schule wird Personalentwicklung der Prozessebene der Schule als ein Faktor der Schulqualität beschrieben und eingeordnet (Ditten 2000, S. 79, ferner Kapitel 5.3). Allerdings muss aus wissenschaftlicher Sicht resümiert werden, dass die Entwicklung von Einzelschulen bisher ungenügend erforscht ist und wie Rolff es formuliert: „*Es wird viel vermutet und wenig gewusst. [...] Schulentwicklung muss sich deshalb stärker auf Schulentwicklungsforschung besinnen*“ (1998, S. 325).

Daraus abgeleitete Betrachtung der Personalentwicklung in dieser Arbeit

Die Ausführungen haben gezeigt, dass schulische Personalentwicklung in erster Linie im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Schulentwicklungsforschung diskutiert und untersucht wird. Allerdings stammen Personalentwicklung und mit ihr zentrale Erkenntnisse aus dem betriebswirtschaftlichen Forschungsfeld und somit aus Untersuchungen, welche Unternehmen mit ihren besonderen, auf Leistung fokussierten Zielen im Blick haben. Erkenntnisbeiträge aus diesem Feld sind für das pädagogische Arbeitsfeld Schule schwer direkt zu übertragen: Zu unterschiedlich sind die rechtlichen Rahmenbedingungen und die Ziele von Schulen und Unternehmen. Andererseits wird sowohl in Unternehmen als auch in Schulen die Bedeutung der Pflege und Entwicklung von Qualifikationen der Mitarbeiter anerkannt, um die gegebenen Ressourcen effizient zu nutzen und die jeweilige Organisation so zu entwickeln, dass ein optimaler Output erzielt werden kann. Mitarbeiter bzw. Lehrkräfte werden dabei als der zentrale Faktor der Leistungserstellung im jeweiligen Organisationstyp

betrachtet und wissenschaftlich erforscht. Dabei ist zu beobachten, dass es gegenwärtig nicht mehr auf rein fachwissenschaftliche Qualifikationen der Mitarbeiter in den Unternehmen ankommt, zu schwer ist der Wandel von Arbeits- und Rahmenbedingungen prognostizierbar. Lediglich eine breite Qualifikationsbasis der Mitarbeiter und die Anwendung der Qualifikationen im Arbeitsprozess scheinen den Bestand eines Unternehmens zukünftig sichern zu können. Hierfür erscheint es wichtig, Rahmenbedingungen für die individuelle Qualifikationserweiterung der Mitarbeiter zu schaffen und Anreize sowie Kompensationen so zu gestalten, dass die Mitarbeiter ihre Qualifikationen auch in den Arbeitsprozess einbringen.

An dieser Stelle setzt diese Arbeit an, indem schulische Rahmenbedingungen für Personalentwicklung für Lehrkräfte an nordrhein-westfälischen Gymnasien untersucht werden. Hierbei wird Personalentwicklung für Lehrkräfte als Teil des Gesamtsystems Schule betrachtet. Einer systemischen Betrachtung zufolge kann konstruiert werden, dass die Personalentwicklung selbst aus mehreren Komponenten (Teilsystemen) wie etwa Planungs-, Ausführungs- und Kontrollsystemen besteht, die wiederum aus Elementen wie etwa Trainings- oder Evaluationsmaßnahmen zusammengesetzt sind (vgl. Oechsler 2000, S. 552f.). Jedes Subsystem enthält eine Vielzahl von Aspekten wie z.B. im Rahmen der Fort- und Weiterbildung die Anpassungs- oder Erweiterungsfortbildung (vgl. Staehle 1999, S. 871). Das System der Personalentwicklung kann zudem wiederum als Teil größerer Systeme wie dem Personalmanagement oder dem Schulsystem mit seinem gesellschaftlichen Auftrag, rechtlichen Rahmenbedingungen und den schulischen Zielen gedeutet werden. Auch innerhalb der einzelnen Schule ist Personalentwicklung ein Teil des schulischen Systems, wie Modelle der „school-effectiveness-research“ belegen. Um in diesem Kontext einen Erkenntnisbeitrag zum Gegenstand zu generieren, wird neben der theoretischen Aufarbeitung des Themas auf Grundlage der Literatur ein empirischer Forschungszugang quantitativer Ausrichtung gewählt. Das Vorgehen, den Gegenstand der schulischen Personalentwicklung systemisch zu betrachten und quantitativ empirisch zu untersuchen, ist für diese primär als erziehungswissenschaftlich verfasste Arbeit durchaus haltbar, denn eine solche systemtheoretisch orientierte Herangehensweise und empirische Forschungsansätze finden sowohl in der betriebswirtschaftlich orientierten Personalentwicklungsforschung als auch in der erziehungswissenschaftlich orientierten Schulentwicklungsforschung Akzeptanz. Es geht in dieser Arbeit weniger um theoretische Reflexionen aus dem Bereich der betriebswirtschaftlichen Personalentwicklung und des Personalmanagements für das pädagogische Arbeitsfeld Schule, sondern vielmehr um die Diskussion betriebswirtschaftlich orientierter Konzeptionen zur Personalentwicklung und ihren möglichen Beitrag für schulische Entwicklungsprozesse. Weiterhin wird dem Anwendungsbezug der wissenschaftlichen Ansätze Beachtung geschenkt, indem untersucht wird, ob es bereits Ansätze in den Schulen zur Personalentwicklung gibt, die in die wissenschaftliche Debatte noch keinen Eingang gefunden haben.

1.3 Aufbau der Arbeit – Ein dritter Zugang zum Thema

Der Gegenstand der Personalentwicklung in Schulen ist komplex und wird in verschiedenen Bezügen, wie etwa der Schulentwicklung, diskutiert und hoffnungsvoll auf die Steigerung schulischer Wirkung betrachtet (vgl. Kapitel 0 und 1.1). Personalentwicklung ist allerdings ein originär betriebswirtschaftlicher Forschungszweig, weshalb betriebswirtschaftliche Erkenntnisse ein elementarer Bestandteil dieser Arbeit sind.

Deshalb werden in Kapitel 2 Personalmanagement (Kapitel 2.1, 2.2 und 2.3) und Personalentwicklung (Kapitel 2.4) auf Grundlage aktueller betriebswirtschaftlicher Managementliteratur diskutiert. Da Schulen als nicht rechtsfähige Anstalten des jeweiligen Schulträgers Teil des öffentlichen Dienstes in Deutschland sind, werden Personalentwicklung und Personalmanagement im Hinblick auf ihre Anwendung im öffentlichen Dienst betrachtet (vgl. Kapitel 2.5). Dort sind teilweise andere Entwicklungen und Ansätze als im Unternehmenssektor nachzuzeichnen.

Das Kapitel 3 wird dem Ansatz gewidmet, Personalentwicklung als integralen Bestandteil des Personalmanagements in Schulen zu betrachten. Zunächst werden besondere Entwicklungslinien des schulischen Personalmanagements herausgearbeitet (Kapitel 3.1). Die Forderung nach mehr personeller Selbstständigkeit für die einzelnen Schulen prägt in diesem Kapitel die Verknüpfung von schulischer Personalentwicklung und ausgewählten Handlungsfeldern des schulischen Personalmanagements (Kapitel 3.2).

Personalentwicklung wird in dieser Arbeit als Förderung und Bildung der Lehrkräfte betrachtet. Nach einer allgemeinen Einführung (Kapitel 4.1) werden schulische Förder- und Bildungsmaßnahmen diskutiert und ein allgemeiner schulrechtlicher Rahmen zum Einsatz der Maßnahmen in den Schulen auf Grundlage der Schulgesetzlage in Nordrhein-Westfalen abgesteckt (Kapitel 4.2). Das Kapitel 4.3 stellt einen konzeptionellen Personalentwicklungsansatz für Schulen vor.

Das fünfte Kapitel ordnet die Personalentwicklung in die gegenwärtige Debatte um Schulentwicklung (Kapitel 5.2) und Schulqualität (Kapitel 5.3) ein. Der Trend, den Schulen mehr Selbstständigkeit auch in personellen Angelegenheiten zu gewähren, spielt in diesem Kapitel eine besondere Rolle (Kapitel 5.1).

Im Kapitel 6 der Arbeit wird zunächst eine Auswahl an empirischen Forschungsarbeiten getroffen, die Erkenntnisbeiträge für die schulische Personalentwicklung liefern (Kapitel 6.2). Besondere Aufmerksamkeit wird darüber hinaus einem im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Forschungsprojekt zur Entwicklung von Personalentwicklungskonzepten in den 16 Bundesländern zuteil (vgl. Kapitel 6.1).

Der empirische Teil dieser Arbeit ist Gegenstand der Kapitel 7, 8 und 9. Im siebten Kapitel werden nach einer Rückbesinnung auf den Theorieteil dieser Arbeit (Kapitel 7.1) und der Vorstellung des Forschungsvorhabens (Kapitel 7.2) zentrale Ergebnisse einer explorativen Erhebung zur Personalentwicklung an zehn nordrhein-westfälischen Gymnasien vorgestellt (Kapitel 7.3 bis 7.6).

In Kapitel 8 werden Ergebnisse zur Personalentwicklung an 20 Gymnasien des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ NRW vorgestellt (Kapitel 8.3, 8.4 und 8.5). Die Daten stammen aus der Zwischenerhebung des Modellvorhabens, die im Jahr 2005 durchgeführt worden ist. Eine Beschreibung des Modellvorhabens (Kapitel 8.1) und die Darstellung des Forschungsdesigns sind den Auswertungen vorangestellt (Kapitel 8.2).

In Kapitel 9 werden parallel in beiden Forschungsvorhaben erhobene Befunde verglichen (Kapitel 9.1), sodass die Ergebnisse der explorativen Studie, die im Kapitel 7 vorgestellt worden sind, in einem gewissen Maße validiert werden können (Kapitel 9.2).

Das Kapitel 10 trägt zentrale Aussagen der Arbeit zusammen und gibt einen übergreifenden Forschungsausblick sowie Handlungsempfehlungen für Personalentwicklung in einzelnen Schulen und dem Gesamtsystem.

1.4 Personalentwicklung zwischen Betriebswirtschaft und pädagogischem Arbeitsfeld Schule – Ein Zwischenfazit

Personalentwicklung in Schulen wird in der erziehungswissenschaftlichen Fachöffentlichkeit im Kontext der Schulentwicklung mit Berücksichtigung eines Leitbildes selbstständiger Schulen diskutiert (vgl. Kapitel 0). Der aktuelle Stand der Diskussion weist nach Durchsicht einschlägiger Literatur fehlende empirische Forschungsbeiträge auf. Zum anderen scheint es trotz der Aktualität des Themas und der mit Personalentwicklung verknüpften Hoffnungen auf eine effektivere Schule (vgl. Kapitel 0) kaum Ansätze dafür zu geben, wie Personalentwicklung in Schulen letztlich zu gestalten sei. Bühren/Rolff kommen bei Beobachtung der schulischen Praxis zu den Schluss, dass *„Personalentwicklung [...] eher als formaler Bezugsrahmen zu existieren [scheint] und weniger als planvolles Instrument der Schulentwicklung“* (2002, S. 35). Die Autoren gehen noch weiter und stellen fest: *„Ein für Schulen speziell ausgerichtetes und von allen Seiten akzeptiertes Konzept der Personalentwicklung und des Personalmanagements existiert bis heute nicht“* (2002, S. 42). Dieser Umstand ist sicher auch durch die identifizierte fehlende empirische Forschungsbasis erklärbar.

Diese Arbeit verfolgt deshalb das Ziel, die Kenntnis über schulische Personalentwicklung zu erweitern. Dieses allgemeine Forschungsziel wird in fünf erkenntnisleitenden Forschungsfragen operationalisiert. Es wird dabei ein vor allem adressatenorientierter Forschungszugang verfolgt: Die einzelschulischen Akteure, und hier insbesondere die Schulleitungen und Lehrkräfte an nordrhein-westfälischen Gymnasien, stehen im Mittelpunkt der Untersuchung (vgl. Kapitel 0).

Auf Grundlage bestehender Begriffsbestimmungen in Betriebswirtschaftslehre wurde eine für den Forschungsgegenstand und die Fragestellungen praktikable Abgrenzung geleistet, welche die Bildung und Förderung von Lehrkräften in den Mittelpunkt des Gegenstandsbereiches der Personalentwicklung in Schulen rückt (vgl. Kapitel 1.1).

Die Arbeit nimmt in erster Linie die Perspektive der erziehungswissenschaftlichen Schulentwicklung ein, bewegt sich aber – wegen der Erkenntnisbeiträge der Personalentwicklung aus der Betriebswirtschaft – zwangsläufig in einem Spannungsfeld zwischen Ökonomie und Erziehungswissenschaft (vgl. Kapitel 1.1). Erziehungswissenschaft, Betriebswirtschaftslehre und Schulentwicklungsforschung präsentieren sich jeweils nicht als ein einheitliches Theoriegebäude. Die systemische Betrachtung der Personalentwicklung und der methodisch empirische Forschungszugang sind trotzdem in allen Forschungsbereichen verbreitet (vgl. Kapitel 1.2).

Das folgende zweite Kapitel untersucht zentrale Aspekte von Personalmanagement und Personalentwicklung in Unternehmen und im öffentlichen Dienst.

2 Personalentwicklung und Personalmanagement in Betriebswirtschaftslehre und im öffentlichen Dienst

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der schulischen Personalentwicklung. Die Personalentwicklung ist ein zentraler Bereich des Personalmanagements und mit dessen vielfältigen Aufgabenfeldern, wie etwa der Personalauswahl oder der Personalführung, in mannigfaltiger Weise verwoben (in Anlehnung an Thom 1992, Sp. 1677). Personalentwicklung kann somit nicht isoliert von weiteren Teilfunktionen des Personalmanagements betrachtet werden. Dieses Kapitel trägt dem Konsens Rechnung, dass Personalmanagement und damit die Personalentwicklung als Teilbereich der Betriebswirtschaftslehre zu betrachten ist (vgl. Gaugler/Oechsler/Weber 2004, Sp. 1655). Die betriebswirtschaftliche Forschung steht daher in den folgenden Ausführungen zunächst im Mittelpunkt. Außerdem sind Schulen als nicht rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts Teil des öffentlichen Dienstes. Personalmanagement im öffentlichen Dienst orientiert sich am Leitbild des Berufsbeamtentums. Ausgewählte Aspekte des Personalmanagements und der Personalentwicklung des öffentlichen Dienstes sind deshalb Gegenstand des Kapitels 2.5.

Da die Begriffsverwendung eine bestimmte Ausdeutung beinhaltet, gibt das Kapitel 2.1 zunächst einen Überblick über Kernaufgaben und den Gegenstandsbereich des Personalmanagements in der Betriebswirtschaftslehre (Kapitel 2.1.1) und zeigt Entwicklungstendenzen der Personalfunktion auf, die in der Begriffsausdeutung zum Personalmanagement münden (Kapitel 2.1.2). Eine kritische Diskussion zur gegenwärtigen Wahrnehmung des Personals in Unternehmen erfolgt in Kapitel 2.2. Schulen sind von ihrer Größe her mit kleineren Unternehmen vergleichbar. Dieser Unternehmenstypus weist Besonderheiten in Bezug auf die Organisation des Personalmanagements auf (Kapitel 2.3). Der Personalentwicklung kommt im Zusammenhang mit der Begriffsverwendung des Personalmanagements eine besonders starke Bedeutung zu. Diese wird in Kapitel 2.4 ausgeführt. Da Schulen ein Teil des öffentlichen Dienstes sind, wird das Personalmanagement dort mit seiner Orientierung am Berufsbeamtentum betrachtet und zum privatwirtschaftlichen Personalmanagement abgegrenzt (Kapitel 2.5.1). Gesichtspunkte der Personalentwicklung im öffentlichen Dienst werden in Kapitel 2.5.2 skizziert. Das abschließende Kapitel 2.6 fasst zentrale Befunde zusammen und klärt deren Bedeutung für den weiteren Gang der Arbeit.

Dubs stellt fest, dass sich das Schulsystem in Bezug auf das Personalmanagement und die Personalentwicklung wegen rechtlicher und administrativer Unterschiede nur schwer mit erwerbswirtschaftlichen Organisationen vergleichen lässt (vgl. 2001a, S. 18). Diese Annahme soll im folgenden Kapitel untersucht werden. Die Aufarbeitung von Personalmanagement und Personalentwicklung fokussiert deshalb begriffliche Ursprünge und Entwicklungstendenzen und erörtert mögliche Transfermöglichkeiten von Erkenntnissen auf das pädagogische Arbeitsfeld Schule.

2.1 Die Personalfunktion in Unternehmen

Die Betriebswirtschaftslehre versteht sich als ein Teilbereich der Wirtschaftswissenschaften. Sie befasst sich mit dem Wirtschaften in Betrieben. Dabei werden Wechselbeziehungen zu anderen Betrieben und den sie umgebenden Wirtschaftsbereichen mit einbezogen (vgl. Bea/Dichtl/Schweitzer 1992, S. 18). Genau wie bspw. das Controlling oder das Marketing kann die Personalfunktion als eine spezielle Betriebswirtschaftslehre verstanden werden. Der Zweck von Unternehmen impliziert (vgl. Kapitel 1.1), dass auch die Fragen des Personalmanagements dem Wirtschaftlichkeitsprinzip unterliegen. Das Personal ist Kostenträger; Personalmanagement und seine Maßnahmen müssen nach dem Zweck des Unternehmens effizient sein (vgl. Kapitel 1.2), Investitionen in das Humankapital³² müssen sich lohnen. Es geht im Personalbereich um ein Abwägen zwischen Anreizen und erwünschten bzw. erbrachten Leistungsbeiträgen der Mitarbeiter (vgl. Weber 1992, Sp. 1827). Fragen und Lösungsstrategien des Personalmanagements sind dabei nicht auf die Betriebswirtschaft und die Untersuchung von Unternehmen allein konzentriert. Berthel stellt fest, dass in allen Betriebsformen personelle Probleme auftreten, für die Lösungen im Rahmen der geschilderten Aufgabenfelder gefunden werden müssen. Allerdings seien die Techniken zur Problemlösung nicht gleich (vgl. Berthel 1997 S. 1). Personalmanagement in Schulen und Unternehmen vollzieht sich deshalb – so kann nach Berthel vermutet werden – in unterschiedlicher Weise (vgl. auch Kapitel 0).

Ein Großteil der Erkenntnisse aus der Personalforschung stammt zwar aus dem Unternehmensbereich, es kann aber vermutet werden, dass „Techniken zur Problemlösung“ in Unternehmen durchaus auch Gestaltungskraft im pädagogischen Arbeitsfeld Schule haben. Zunächst werden der Begriff des Personalmanagements sowie die Aufgabenfelder näher skizziert (vgl. Kapitel 2.1.1).

2.1.1 Begriff und Aufgabenfelder der Personalfunktion in Wissenschaft und Praxis

Eine umfassende Beschreibung zentraler Merkmale des Personalmanagements ist keine leichte Aufgabe: Groß ist die Fülle von Publikationen, die Verschiedenartigkeit von Konzeptionen und Ansätzen³³, auf denen theoretische und empirische Forschungsarbeiten dieser speziellen Betriebswirtschaftslehre beruhen (vgl. auch Kapitel 1.2). Gaugler, Oechsler und Weber sehen Personal, die Besonderheiten des Faktors Arbeit und die Kernaufgaben in diesem Bereich als Gegenstandsbereich des Personalmanagements an (vgl. 2004, Sp. 1653). Der Begriff kann deshalb folgendermaßen bestimmt werden:

„Das Personalmanagement kennzeichnet einen Aufgabenbereich in Organisationen, der die Bereitstellung, den Einsatz und die Entwicklung von Personal sowie die Schaffung von adäquaten Anreiz- und Kompensationspaketen in Organisationen – wie etwa die Gestaltung von Arbeitszeit- oder Vergütungssystemen – umfasst“ (vgl. Gaugler/Oechsler/Weber 2004, Sp. 1655 und Weber 1992, Sp. 1827).

Im Hinblick auf die Steuerung des Verhaltens der Mitarbeiter kommt der strukturellen und personellen Führung des Personals eine besondere Bedeutung zu (vgl. Berthel 1997, S. 7ff., ferner Weber 1992, S. 1827). Drumm erweitert die Kernaufgaben um das Handlungsfeld des Personalcontrolling zur Evaluation aller Personalmanagementaktivitäten (vgl. 2000, S. 663ff.

ferner Oechsler 2000, S. 190ff.). Als weitere zentrale Aufgabe findet man in der Literatur zudem ein Gegenstandsfeld, welches den Umgang mit Konflikten zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern thematisiert. Dieses wird zumeist unter dem Begriff „Arbeitsbeziehungen“ verhandelt. Die Erforschung der Arbeitsbeziehungen konzentriert sich in den meisten Fällen auf rechtlich festgelegte Inhalte (vgl. Berthel/Becker 2003, S. 196f. und Oechsler 2000, S. 40f.). Die genannten Kernaufgaben können durch Hilfsfunktionen ergänzt werden, insbesondere die das Personal betreffende Informationsverarbeitung und -aufbereitung (vgl. Weber/Mayrhofer/Nienhüser 1997, S. 221 oder Mülder 2004, Sp. 1534ff.).

Zur Beschreibung der skizzierten Kernaufgaben selbst herrscht eine ungemeine Begriffsvielfalt vor (vgl. Martin 2001, S. 9). Die fehlende Einheitlichkeit der Abgrenzungen geht soweit, dass mitunter gleiche Begriffe – je nach Autor – unterschiedliche Sachverhalte bezeichnen und gleiche Sachverhalte wiederum unterschiedlich bestimmt werden (vgl. Weber/Mayrhofer/Nienhüser 1997, S. 220). Als Ursachen dieses „Begriffsschaos“ erscheinen drei Begründungszusammenhänge plausibel:

- Der arbeitende Mensch in Unternehmen ist als Untersuchungsobjekt des Personalmanagements (vgl. Kapitel 1.2) Gegenstand täglicher Erfahrung und damit möglicherweise einem wenig disziplinierten Meinungsstreit ausgesetzt (vgl. Martin 2001, S. 9).
- Erscheinungsformen der menschlichen Arbeit sind Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse und haben somit unvermeidlich eine politische Dimension. Die Auseinandersetzung mit einzelnen Fragen kann deshalb auch ideologisch geprägt sein (ebd.).
- Der Forschungsgegenstand ist offen für vielerlei Forschungszugänge (in Anlehnung an Drumm 2000, S. 9). Dies hat zur Folge, dass der Gegenstand aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven beschrieben und mit unterschiedlicher Aspektierung untersucht wird (vgl. Kapitel 1.2).

Genau wie für den Schulbereich (vgl. Kapitel 0) erfährt die Auseinandersetzung um Personalmanagement in der Betriebswirtschaft eine hohe Aktualität. Neben der breiten Literaturbasis können internationale Konferenzen, Fachtagungen oder Kongresse, welche die Transformation der Arbeitswelt, aber auch neue Organisations- und Beschäftigungsformen und daraus resultierende Konsequenzen für das Personalmanagement im Allgemeinen und die Personalentwicklung im Besonderen thematisieren, als Hinweis auf die Aktualität betrachtet werden. Becker/Schwertner gehen sogar von einer hohen Zukunftsbedeutung von Personalmanagement und Personalentwicklung in Wissenschaft und Praxis aus (vgl. 2002, S. 8). Die Aktualität von Fragen zu Personalmanagement und Personalentwicklung reicht dabei über das hier untersuchte Feld der Schulen und Unternehmen hinaus. Dies verwundert kaum, weil Personalmanagement ein in nahezu allen Organisationen auftretender Aufgabenbereich ist, denn in allen gesellschaftlichen Organisationen tragen arbeitende Menschen dazu bei, Ziele von Organisationen zu erreichen (vgl. Drumm 2000, S. 10 nach Hax 1977, S. 13 ferner Weber 1992, Sp. 1826 und Berthel/Becker 2003, S. 1).

2.1.2 Entwicklungslinien zum modernen Personalmanagement seit 1949³⁴

Die Betrachtung der noch jungen Geschichte des Fachs verdeutlicht, dass historische Paradigmen personalbezogener Probleme und ihrer Lösungen mitunter extrem zeitgebunden sind. Drumm stellt fest, dass die Herangehensweise und Fokussierung einzelner Aspekte des

Personalmanagements in den 1960er Jahren mit einer völlig anderen Akzentuierung erfolgt seien, als dies in der Gegenwart der Fall sei, und formuliert deshalb: „*Lehrbücher und Monographien [zum Personalmanagement, d. Verf.] sind mehr noch als solche zu anderen Funktionsfeldern der Betriebswirtschaftslehre ein Spiegel ihrer Zeit*“ (Drumm 2001, S. 1).

Will man die Entwicklung des Aufgabenbereiches des Personalmanagements detailliert nachzeichnen, bietet sich eine Differenzierung zwischen Entwicklungslinien der unternehmerischen Praxis, der wissenschaftlichen Hochschullandschaft und der deutschsprachigen Fachliteratur der Betriebswirtschaftslehre an, denn die Entwicklungslinien auf den einzelnen Ebenen sind in den einzelnen Phasen sehr unterschiedlich (vgl. Gaugler 2004, Sp. 837f., ferner Conrad/Pieper 1990, S. 248ff.).

Für diesen Arbeitskontext wird ein allgemeiner Überblick gegeben, in dem ausgewählte, für die Einordnung und Bewertung schulischen Personalmanagements bedeutsame Aspekte herausgearbeitet werden und die Nutzen für Personalentwicklung in Schulen versprechen. Die Entwicklungslinien heben dabei primär auf die Wahrnehmung des arbeitenden Menschen bei der Untersuchung personeller Probleme sowie die Abwicklung der Personalfunktion innerhalb der Organisation ab. Unterschiedliche Akzentuierungen, die mit Begriffen wie Personalwesen, Personalwirtschaft, Personalökonomie, Personalmanagement, Human Resource Management etc. mitunter verbunden sind, werden bei der hier gewählten Aufarbeitung weitestgehend ausgeblendet (in Anlehnung an Gaugler 2004, Sp. 837), da einzelne Phasen oftmals mit einer bestimmten Begriffsverwendung verbunden sind.

Allgemeine Entwicklungslinien des Personalmanagements

Neben der deutschsprachigen Managementliteratur zum Personalmanagement ist auch die betriebliche Personalfunktion in Praxis und konzeptioneller Durchdringung seit 1949 vielfältigen Entwicklungen unterworfen gewesen (vgl. Staehle 1999, S. 776). Hiermit ist eine Veränderung der wissenschaftlichen und praktischen Herangehensweise an das Aufgabenfeld des Personalmanagements verbunden (vgl. hierzu Conrad/Pieper 1990, S. 248-253, ferner Drumm 2000, S. 1). Obwohl das Personalmanagement in Deutschland eine lange praktische Tradition aufzuweisen hat, ist eine recht kurze – zumindest institutionelle verankerte – Theoriegeschichte nachzuzeichnen. Bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts hatte sich in großen Unternehmen ein eigenständiger Funktionsbereich herausgebildet, der sich mit personalen auf das jeweilige Unternehmen bezogenen Fragen auseinandersetzte (vgl. Conrad/Pieper 1990, S. 249). Eine tiefer gehende Beschäftigung mit der Entwicklung der Personalarbeit in der unternehmerischen Praxis in Deutschland führt allerdings zu dem Ergebnis, dass eine umfassende Analyse dieses Bereiches bisher weitgehend zu fehlen scheint (vgl. Gaugler 2004, Sp. 837).

Als Konsequenz der langen praktischen Tradition von Personalarbeit in der Unternehmenspraxis kann nach Staehle abgeleitet werden, dass die Personalpraxis schon eine Vielzahl von Instrumenten entwickelt hatte, bevor sich die Wissenschaft überhaupt damit auseinandergesetzt hatte (vgl. 1999, S. 776). Durch den Anwendungsbezug dieser recht jungen Wissenschaftsdisziplin (vgl. Kapitel 1.2) kann dies ebenso für die Personalentwicklungsarbeit in den Schulen gelten.

Die traditionelle Rolle des Personals und der Personalfunktion in Unternehmen

In der unternehmerischen Praxis kommt der Personalfunktion klassischerweise die Aufgabe zu, den Faktor Arbeit an vorher personenunabhängige Strukturen im Unternehmen anzupassen. Einzelne Bereiche der Organisation melden einen Personalbedarf und die Personalverantwortlichen stellen die personellen Ressourcen in gewünschter Quantität und Qualität zur rechten Zeit am rechten Ort bereit. Das benötigte Personal wird beschafft, ausgelesen und nach der Einstellung verwaltet und betreut. Nicht mehr benötigte Mitarbeiter werden freigesetzt, verrentet (im öffentlichen Dienst: pensioniert), abgefunden oder versetzt (vgl. Staehle 1999, S. 776). Die Herausforderung für die Personalverantwortlichen bestand darin, eine für die Organisation zweckmäßige Personalstruktur zu schaffen. Das Personal dient der Organisation als ein Instrument, seine Ziele zu erreichen. Dazu muss die Personalarbeit einen möglichst rationalen Anschluss an die Strategie³⁵ des Unternehmens finden. Hierfür hilft eine logische organisatorische Stellenbildung ad rem, das heißt eine logische Ableitung der Stellenanforderungen aus der betrieblichen Planung. Teilfunktionen wie Personalauswahl und Personalentwicklung müssen sich dann nur exakt an den Stellenanforderungen orientieren. Damit reduziert sich die Leistung des Personalmanagements in den meisten Fällen auf die Bereitstellung gesunder und möglichst kostengünstiger Arbeitskräfte zur rechten Zeit am rechten Ort. *„Die Arbeitsleistung ist wie durch Kaufvertrag gesichert und die Entwicklung von Zukunftspotenzialen stellt kein wichtiges Thema dar“* (Remer 1997, S. 402), fasst Remer diesen traditionellen Ansatz zusammen. Das Personal hat diesem Ansatz nach die Stellung eines Objektes, ist nicht in den Prozess der Strategieentwicklung einbezogen. Diese wird „top down“ von einem dafür legitimierten Zentrum, etwa der Unternehmensleitung, entwickelt und vorgegeben (vgl. Remer 1997, S. 401). Dieser Instrumentalcharakter des Personals wird auch durch die anfangs herangezogene Definition zum Personalmanagement nahe gelegt, die das Personal als *„abhängig beschäftigte Menschen“* (Weber 1992, Sp. 1826) bestimmt. Türk fokussiert die Objektstellung, indem er unter Personal *„fremdbestimmte, (lohn-)abhängige Beschäftigte“* (1981, S. 27) versteht. Der Begriff *Personal* deutet somit auf überindividuelle Ordnungen hin, in denen Menschen nicht beliebig handeln, sondern für übergeordnete Ziele von Organisationen Leistungen erbringen (vgl. Oechsler 2000, S. 1). Menschliche Arbeit ist demnach primär Produktionsfaktor. Ein Inputfaktor zur Erstellungen unternehmerischer Leistungen (Output) (in Anlehnung Gaugler/Oechsler/Weber 2004, Sp. 1654). Neuberger definiert in dieser Tradition Personalentwicklung als *„[...] die Anpassung des Personals an den Leistungs- und Kapitalverwertungsprozess“* in Unternehmen (1994, S. 302). Gerade in der letzten Definition kommt die Dominanz der Organisationsziele gegenüber den Mitarbeiterzielen zum Ausdruck. Personal und Arbeit sind dieser Beschreibung nach ein Produktionsfaktor neben anderen materiellen (vgl. Staehle 1999, S. 777f.), gelten also als reines Erfüllungsmittel, um den Zwecken des Unternehmens zu dienen (vgl. Remer 1997, S. 402). Diese überindividuelle Betrachtungsweise des Personals ist eher eine Sichtweise des Gesetzgebers, von Unternehmensleitungen oder Personalverantwortlichen. Diese Gruppen schaffen Bedingungen für die menschliche Arbeit, setzen Instrumente des Personalmanagements ein und evaluieren in der Regel die Kosten sowie die Leistungsbeiträge des Personals mit Blick auf die geleisteten Beiträge zur Erreichung der Organisationsziele. Diese Sichtweise kann allerdings die reale Komplexität menschlicher Arbeit in Organisationen nicht voll erfassen (vgl. Oechsler 2000, S. 1). Die subjektive Sichtweise, wie Individuen Arbeit erleben und durch sie geprägt werden, wird in betriebswirtschaftlichen Ansätzen meist nicht erforscht. Für die Unternehmenspraxis ist es weniger bedeutsam zu erfahren, wie das Individuum im Prozess der

Arbeit geformt wird. Im Mittelpunkt des Interesses für Unternehmen und ihre Zwecke steht, wie Mitarbeiter für den Prozess der Arbeit motivier- und steuerbar sind. Betriebswirtschaftliche Personalforschung fokussiert deshalb hauptsächlich die überindividuelle Sicht unter Aspektierung des Verwertungsinteresses der Arbeitsleistung (vgl. ebd.).

Durch die unterschiedliche individuelle und überindividuelle Wahrnehmung der Arbeit kann angenommen werden, dass Personalmanagement und die Personalentwicklung geprägt sind vom Spannungsverhältnis zwischen dem unternehmerischen Streben nach dem effizienten Einsatz der Menschen am Arbeitsplatz und den Zielen der Menschen am Arbeitsplatz etwa nach Selbstentfaltung oder einem höchst möglichen Einkommen für ihre Tätigkeit. Gaugler umschreibt aus Sicht der Unternehmen die individuellen Interessen als Besonderheiten des „*Leistungsfaktors Arbeit*“ (Gaugler/Oechsler/Weber 2004, Sp. 1654 nach Gaugler 1975, Sp. 2956).

Es liegt nahe, dass die Ziele der Unternehmen – gerade in wirtschaftlichen Schwächephasen – die der Mitarbeiter dominieren, obwohl Hentze/Kammel betonen, dass die Berücksichtigung der Mitarbeiterziele als bedeutende Voraussetzung für den sozialen Bestand einer Organisation angesehen werden kann (vgl. 2001, S. 57).

Nach diesem Verständnis in Wissenschaft und Unternehmenspraxis hat das Personal eine Objektstellung. Personalmanagement und die Personalentwicklung lösen die Aufgabe, den Inputfaktor Personal an Strukturen der Organisation anzupassen.

Die moderne Rolle des Personals und der Personalfunktion

Es lässt sich sowohl in den Unternehmen als auch in der Wissenschaft eine Veränderung hinsichtlich der Wertschätzung den Mitarbeitern sowie den für das Personal verantwortlichen Menschen und den dafür geschaffenen Strukturen innerhalb des Unternehmens gegenüber feststellen. Zunehmend wird das Personal als eine bzw. gar *die* zentrale Quelle von Wettbewerbsvorteilen wahrgenommen. Die Qualifikationen der Mitarbeiter werden als eine entscheidende Ressource³⁶ des Unternehmens betrachtet, um am Markt erfolgreich zu sein (vgl. Hentze/Kammel 2001, S. 5) bzw. den Bestand des Unternehmens zu sichern (vgl. Kapitel 1.2). Staehle formuliert:

„Der Erfolg einer Unternehmung hängt heute – so wird gesagt – in besonderem Maße von der richtigen Auswahl, Entwicklung und Entlohnung sowie dem richtigen Einsatz und Training der menschlichen Ressourcen ab“ (1999, S. 777).

Durch den hohen Stellenwert der Mitarbeiter für den Erfolg von Organisationen kommt den Personalaufgaben eine höhere Bedeutung im unternehmerischen Gesamtgeschehen zu. Nach Scholz zeigt sich ein Trend, das Personalmanagement als übergreifende Planungs- und Führungsfunktion zu begreifen und die Bedeutung des Mitarbeiters für den unternehmerischen Gesamtprozess zu betonen. Hiermit verbunden ist zumeist eine Ansehenssteigerung des Personalmanagements in Unternehmen, welches sich von einer reinen Personalverwaltung zu einer strategischen Managementfunktion entwickelt hat (vgl. 2000, S. 1). Durch die Bedeutungszunahme der Mitarbeiter für die Unternehmen steigt auch die Bedeutung der Ziele der Mitarbeiter – selbst wenn diese konträr zu den Unternehmensinteressen stehen. Eine wertende Grundvoraussetzung der Personalarbeit liegt darin, institutionelle und individuelle Ziele in den Unternehmen gleichermaßen zu erreichen bzw. in Konfliktsituationen

Kompromisse anzustreben, die nicht von der Dominanz institutioneller Ziele geprägt sind (vgl. Becker/Berthel 2003, S. 11).

Beide Zieldimensionen werden versucht, durch Anreiz- bzw. Kompensationsgestaltung im Rahmen des Personalmanagements miteinander in Einklang zu bringen. Die Personalentwicklung ist neben materiellen Äquivalenten ein wichtiger Aspekt des Anreiz- und Kompensationspaktes in Organisationen (vgl. Weber 1992, Sp. 1827).

Als Ursachen für die Bedeutungszunahme bzw. eine Entwicklung zur Wahrnehmung personalbezogener Aufgaben werden vielfältige Varianten in der Literatur diskutiert. Der technologische Wandel und die damit verbundene Halbwertszeit des Wissens für berufliche Tätigkeiten bringen ständig neue Herausforderungen für Unternehmen und Mitarbeiter mit sich. Globalisierung ist ein Begriff mit einer in der aktuellen Diskussion festzustellenden äußerst ambivalenten Konnotation. Sie stellt Bestehendes in Frage und bietet, je nach Standpunkt, Chancen und Risiken zugleich, wobei es kaum absehbar erscheint, welche Chancen und Risiken sich für den Einzelnen auftun. Wirtschaftliche Globalisierungserfordernisse wie die Mobilisierung von Arbeit und Kapital und damit verbundener Wettbewerbsdruck stellen allerdings neue Herausforderungen an das Personalmanagement und an die Mitarbeiter, was sich beispielsweise in einer internationalen Ausrichtung der Arbeitswelt und seiner Gestaltung niederschlagen kann. Gerade der Wettbewerbsdruck, der beispielsweise durch Globalisierung oder den technologischen Wandel ausgelöst werden kann, zwingt Unternehmen zur Produktivitätssteigerung, die sich in der Senkung der Kosten pro (Output-) Einheit niederschlägt. Da die Kosten für die Mitarbeiter in den meisten Unternehmen einen erheblichen Posten in der Kostenstruktur ausmachen, hat dies erheblichen Einfluss auf das Personalmanagement (vgl. Scholz 2000, S. 7).³⁷ Darüber hinaus finden sich in der Diskussion um den Bedeutungszuwachs der Personalfunktion die durch äußere Einflüsse bedingten, sich verändernden Organisationsarchitekturen wieder. Wimmer erörtert, dass sich gerade in Großunternehmen im vergangenen Jahrzehnt ein erheblicher Wandel vollzogen habe. Hierbei ginge es um eine deutliche Abflachung von Hierarchien zur Schaffung funktionstüchtiger kleinerer Organisationseinheiten, um die Stärkung der Entscheidungskompetenzen von Führungskräften vor Ort und um eine mit diesen Aspekten verbundene Neuausrichtung der Personalarbeit in der Praxis, die sich etwa in neuen Formen der Zusammenarbeit manifestierten (vgl. 2001, S. 156). Weiterhin wird der gesellschaftlich bedingte Wertewandel als eine Herausforderung für das Personalmanagement diskutiert, der sich etwa in der Einstellung der Mitarbeiter zur Arbeit äußert. Karrieremöglichkeiten können für den Einzelnen wichtiger werden, genau wie die Abwägung zwischen persönlicher Entfaltung in der Freizeit und Beruf („life-work-balance“). Auch in diesem Feld muss das Personalmanagement Antworten finden, um qualifizierte Mitarbeiter an das Unternehmen zu binden (vgl. Scholz 2000, S. 18). Langfristige Personalbindung qualifizierter Mitarbeiter kann bei der derzeitigen demografischen Entwicklung und den daraus resultierenden Konsequenzen am Arbeitsmarkt eine hohe Zukunftsbedeutsamkeit für die Unternehmen erlangen. Im „Bildungsbericht für Deutschland“ wird festgestellt, dass durch den längerfristigen Rückgang der Bevölkerung in Deutschland eine Verminderung der Zahl an gut ausgebildeten Arbeitskräften unausweichlich ist. Ein Fachkräftemangel in einigen Branchen ist erwartbar (vgl. Avenarius et al. 2003, S. 30).

Die aufgezählten Elemente wirken sich auf das Personalmanagement und die Personalentwicklung aus, können aber gleichsam auch davon in Inhalt und Ausrichtung beeinflusst werden (vgl. Scholz 2000, S. 7).

Moderne Rolle des Personals – Inhalt und Konzept des Personalmanagements³⁸

Die Verwendung des Begriffes Personalmanagement hat normative Züge (vgl. Scholz 2000, S. 1) und ist eng verknüpft mit der Annahme, dass dem Personal sowie den damit verbundenen Aufgaben eine hohe Bedeutung für den Unternehmenserfolg beizumessen ist.

In der Literatur finden auch die Bezeichnungen „Personalwesen“, „Personalwissenschaft“, „Personalwirtschaft“, „Personalsteuerung“, „Personalwirtschaftslehre“, „Personalökonomie“, „Human Resource Management“ (vgl. z.B. Hentze/Kammel 2001, S. 3), „Personalbewirtschaftung“ (vgl. MSWF 2001, S. 4) auch der Begriff „personnel management“ (Becker, 2002b, S. 433) Verwendung, um den Gegenstandsbereich von Personal und Personalfunktion zu beschreiben. Diese Begriffe werden oft mit nur geringen inhaltlichen Akzentuierungsunterschieden in der Literatur geführt (vgl. Gaugler/Oechsler/Weber 2004, Sp. 1654). Außerhalb der Literatur – in der Unternehmenspraxis – findet neben den genannten Begriffen häufig die Definition „betrieblicher Personalarbeit“ oder nur „Personalarbeit“ Verbreitung (vgl. Weber/Mayrhofer/Nienhüser 1997, S. 220).³⁹

Der Begriff Personalmanagement taucht Mitte der 1980er Jahre in Deutschland auf. Er wurde in Wissenschaft und Praxis zunächst skeptisch betrachtet, hat sich aber mittlerweile als terminus technicus in der Wissenschaft durchgesetzt. Das Personalmanagement zielt dabei auf eine aktuelle Gestaltung der Aufgabenfelder des Personalmanagements in Organisationen ab. Die Personalmanagementlehre vermittelt Erkenntnisse über die Gestaltungsfelder und liefert mögliche Handlungsanleitungen für die Unternehmenspraxis (vgl. Weber 2004, Sp. 1910). Personalmanagement lässt sich trennen in die Begriffe „Personal“ und „Management“. Während der Bedeutungswandel und die Begriffswahrnehmung von Personal bereits geschildert wurden, sind die aktive Gestaltungsweise und die Einbindung der Personalfunktion in die Unternehmensführung eng verknüpft mit dem Verständnis des Managements in der Betriebswirtschaft. Der Begriff wird deshalb an dieser Stelle kurz skizziert.

Exkurs: Inhalt und Bedeutung von „Management“

Management ist in der betriebswirtschaftlichen Fachsprache ein feststehender und wissenschaftlich aufgearbeiteter Begriff, der die Leitung eines Unternehmens beschreibt. Das Management ist auf keinen speziellen Organisationstyp festgelegt, so dass die Begriffsabgrenzung und Konzepte auch für Schulen praktikabel sein können (in Anlehnung an Staehle 1999, S. 72). In Deutschland hat der Begriff nach dem Zweiten Weltkrieg eine weite Verbreitung erfahren und wird in großen Teilen von Betriebswirtschaft und Unternehmenspraxis – wenn auch mitunter in anderen Deutungsmustern – als terminus technicus akzeptiert.⁴⁰ In Anlehnung an die anglo-amerikanische Literatur wird Management nach den Ausführungen von Staehle heute in zwei Bedeutungsvarianten verwendet (vgl. 1999, S. 71):⁴¹

- Im institutionellen Sinne umfasst die Betrachtung des Managements in Organisationen alle diejenigen Personen, die leitende Aufgaben erfüllen und anderen Personen in der Organisation Weisungen erteilen (vgl. Wöhe 2002, S. 84). Allerdings werden als Manager im Allgemeinen nur die obersten Führungskräfte in Organisationen bezeichnet (vgl. Gabler 1993, S. 2179).
- Im funktionalen Sinne umfasst das Management alle Prozesse und Funktionen, welche für die Planung, Organisation, Führung und Kontrolle einer arbeitsteiligen Organisation nötig sind (vgl. Wöhe 2002, S. 84). Nach Staehle ist deshalb der Personalbereich Teil des gesamten Managementprozesses (vgl. 1999, S. 71).

Eine Deutung des Managementbegriffes in funktionaler und institutioneller Sicht ermöglicht die Übersetzung von „Management“ oder des englischen Verbs „to manage“. Die Bedeutung des Verbs „to manage“ kann aus dem Lateinischen von „*manu agere*“ abgeleitet werden, was übersetzt wird als „*mit der Hand arbeiten*“ oder aber „*an der Hand führen*“, genauer „*ein Pferd in allen Gangarten üben*“ (vgl. Scholz 2000, S. 44). Management impliziert eine handlungsorientierte aktive Sichtweise der Gestaltung von Unternehmen. Die Verwaltung hingegen beschränkt den Aufgabenbereich auf den reibungslosen Ablauf und die Betreuung der Organisation, legt also weniger eine aktive und planende Ausdeutung des Begriffes und der praktischen Umsetzung nahe (vgl. Gabler 1993, S. 3620).

Zusammenfassend legt dies für den Ansatz des Personalmanagements folgende zentrale Aspekte nahe: Im Mittelpunkt des Personalmanagements steht nicht der Mensch als Produktionsfaktor und die Personalabteilung als dessen Verwaltungsinstanz, sondern das Personalmanagement ist Teil des gesamten Managementprozesses, der ein Unternehmen aktiv lenkt und gestaltet (vgl. Scholz 2000, S. 1). Die Lösung der auf das Personal bezogenen Probleme ist Teil des gesamten Managementsystems in Unternehmen. Die Führung des Unternehmens ist in allen Phasen und allen Elementen von personellen Aspekten durchzogen (vgl. Becker/Berthel 2003, S. 7). Hieraus ergibt sich neben der Bedeutungsaufwertung der Personalfunktion für die Führung eines Unternehmens eine institutionelle Folgerung: Träger der Personalfunktion sind nicht nur die Mitglieder einer Personalabteilung, sofern es eine solche in einem Unternehmen gibt, sondern gleichsam die Inhaber von Führungspositionen, meist die unmittelbaren Linienvorgesetzten und die oberste Managementebene (vgl. Scholz 2000, S. 1). Die Integration der Personalfunktion in den obersten Managementbereich von Unternehmen impliziert, dass die Formulierung betrieblicher Strategien, die Gestaltung der Organisationsstruktur, Verteilung personeller Verantwortung und anderes mehr auf der obersten Ebene mitbestimmt werden. Gleichsam sind Personalaufgaben nicht mehr allein Obliegenheiten der Personalabteilungen. Diese Interpretation des Personalmanagements verdeutlicht, dass nicht allein institutionelle und instrumentelle Fragen im Vordergrund stehen, sondern ganz besonders die Führungsverantwortung jedes einzelnen Mitarbeiters von besonderer Bedeutung für die Bewältigung von Personalmanagement ist (vgl. Berthel/Becker 2003, S. 7).

Personalmanagementbegriff in Schulen

Schulen sind als Teil des öffentlichen Dienstes und aufgrund ihrer besonderen pädagogischen Zielausrichtungen (vgl. Kapitel 1.2) selbstverständlich keine Unternehmen. Ist die Übernahme des Begriffes Personalmanagement für das pädagogische Arbeitsfeld Schule deshalb überhaupt gerechtfertigt? In Publikationen des damaligen „Ministeriums für Schule Wissenschaft und Forschung“ des Landes Nordrhein-Westfalen wurde für den Schulbereich von „Personalbewirtschaftung“ (vgl. MSWF 2001, S. 4) gesprochen, wenn es um personalbezogene Aufgaben im Schulbereich ging. Allerdings orientiert sich die Schulentwicklung am Leitbild der Selbstständigkeit, Schulen sollen in höherem Maße Eigenverantwortung übernehmen (vgl. Kapitel 0). Diese Eigenverantwortung bezieht sich auch auf Personalaufgaben (vgl. Klemm/Meetz 2004, S. 11f.). Laut Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen soll der Schulleiter in Personalangelegenheiten mitwirken und selbst Personalentscheidungen treffen, „soweit diese Befugnisse übertragen sind“ (vgl. SchulG NRW § 59 Abs. 4). Die Schulen sind gesetzlich dazu angehalten, Personalangelegenheiten selbst zu gestalten. Dies soll vor allem

auf der obersten Managementebene der Einzelschule geschehen, nämlich bei den Schulleitungen. Personalmanagement ist ein geeignetes Konzept, um die wissenschaftliche und praktische Auseinandersetzung mit Personalaufgaben in den Schulen zu untersuchen, die über selbstständige Entscheidungsstrukturen in Personalfragen verfügen. Die Begriffsverwendung „Personalmanagement“ im schulischen Kontext ist in dieser Arbeit eng mit dem Leitbild und der Entwicklung selbstständiger Schulen verknüpft.

2.2 Ambivalente Wahrnehmung des Personals in der Gegenwart

Es lohnt sich, den Bedeutungsgewinn des Personals in Unternehmen – zumindest in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung – kritisch zu beleuchten. Eine genaue Betrachtung lässt durchaus ambivalente Schlüsse zu. Die Tatsachen allein, dass heute von „Mitarbeitern“, „leitenden Angestellten“ und „Humanpotenzial“ gesprochen wird oder dass die Weiterbildungsausgaben auf recht hohem Niveau verharren (vgl. Kapitel 2.4), kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich an den Abhängigkeitsverhältnissen des Personals nichts geändert hat. Lediglich die Wertschätzung des einzelnen Mitarbeiters ist gestiegen und hat zu dessen Anerkennung als strategischer Erfolgsfaktor geführt und die Gewichtung des Personals bei Managemententscheidungen erhöht (vgl. Staehle 1999, S. 777).

Allerdings sind durchaus Aspekte zu beobachten, die den Schluss zulassen, dass dem Personal vor allem in der Unternehmenspraxis nicht der besondere Stellenwert zukommt, wie ihn Wissenschaft und Forschung proklamieren. Scholz identifiziert in der Unternehmenspraxis Zweifel an der Notwendigkeit, dem Personalmanagement einen entsprechenden Stellenwert im Managementprozess einzuräumen (vgl. 2000, S. V). Die Bedeutung der Personalentwicklung werde anerkannt, *„wenngleich über die daraus abgeleiteten Konsequenzen noch keine Einigkeit existiert“* (vgl. ebd.). Ansätze, für das Personal verantwortliche Mitarbeiter in der Linie und in Personalabteilungen zu professionalisieren, eine Personalstrategie zu entwickeln oder Personalentwicklung zu intensivieren, mögen in den Unternehmen auch daran scheitern, dass es bis heute schwierig ist, auf strategischer Ebene den gegenwärtigen und vor allem zukünftigen Wert der Belegschaft entweder in das klassische Rechnungswesen zu integrieren oder durch schlüssige Nebenrechnungen zu ergänzen (vgl. Wagner 2005, S. 26). Gerade aber „harte Fakten“ – also die Messung von Personalmaßnahmen und deren Erfolg in monetären Größen – spielen bei unternehmerischen Investitionsentscheidungen eine zentrale Rolle (vgl. Scholz/Stein/Bechtel 2004, S. 14). Es ist weiterhin zu beobachten, dass sich gerade in ökonomischen Schwächephasen die Betrachtung des Personals *„vom Erfolgsfaktor zum Kostenverursacher“* (Scholz 2000, S. 2) wandeln kann. Dies trifft vor allem auf die praktische Personalarbeit zu. Eine standardisierte Unternehmensbefragung von Nagel unter 291 Unternehmen über Fragebögen (23% verwertbarer Rücklauf) zeigt, dass in Rezessionsphasen das Personal stärker als Kostenverursacher denn als Ressource zur Überwindung von Schwächephasen von den Personalverantwortlichen wahrgenommen und behandelt wird. Die schriftliche Befragung wurde zusätzlich durch 15 halbstandardisierte Interviews mit Personalverantwortlichen flankiert. Durchgeführt wurde die Untersuchung in Unternehmen der Metall- und Chemiebranche. Die Personalverantwortlichen, mit denen die 15 Interviews geführt worden sind, waren in Unternehmen tätig, in denen mindestens 2.000 Mitarbeiter beschäftigt waren. Zentraler Ansatzpunkt für die Studie ist ein branchenübergreifender empirisch belegbarer Personalabbau

in ökonomischen Rezessionsphasen. Gefragt nach den Primärzielen der Personalarbeit in einer solchen rezessiven Phase, wurde bei den befragten Unternehmen die „Kostenreduzierung“ als zentrale Zielkategorie des Personalmanagements angegeben. Lediglich ein Drittel der befragten Unternehmen benannte eine Motivationsförderung der Mitarbeiter als primäres Ziel der Personalarbeit in für das Unternehmen wirtschaftlich schwierigen Zeiten (vgl. 1997, S. 138). Weitergehende Analysen im Rahmen der Studie allerdings zeigen, dass „eine reine Kostenreduzierung durch Personalabbau in rezessiven Lagen auf lange Sicht nur begrenzt Erfolg bringt“ (Scholz 2000, S. 64 nach Nagel 1997. Ausführlicher Nagel 1997, S. 139ff.). Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass zumindest in rezessiven Phasen Kostenziele gegenüber Mitarbeiterinteressen in der unternehmerischen Praxis dominieren. Eine zentrale Stellung des Personals für den Erfolg eines sich in einer wirtschaftlichen Schwächephase befindenden Unternehmens ist in dieser Studie zumindest nicht nachweisbar (vgl. ebd.).

Trotz der proklamierten hohen strategischen Bedeutung des Personals scheint die Wahrnehmung der Mitarbeiter für den Unternehmenserfolg ambivalent zu sein, wie die Studie von Nagel belegt.

Wagt man einen Blick in die nähere Zukunft im Hinblick auf die Merkmale der Personalarbeit, dürfte vor allem die Virtualisierung der Personalfunktion eine prägende Rolle spielen und an Bedeutung zunehmen (vgl. Scholz 2000, S. 33), die sich für die Personalentwicklung in verstärkten E-Learning-Angeboten äußern könnte. Die zunehmende Informationstechnologisierung mag zu verstärkter Virtualisierung und Grenzauflösung zwischen einzelnen Personalaufgaben und anderen betrieblichen Managementaufgaben führen und somit die Personalfunktion enger mit den weiteren Unternehmensbereichen verzahnen. Übergreifend für die Personalfunktion geht es im Kern deshalb darum, personale Kompetenzen eines Unternehmens integrativ zusammenzuführen und so eine Optimierung der personalwirtschaftlichen Wertschöpfungskette zu erreichen (vgl. Scholz 2000, S. 33). Zudem mag der Erfolgsdruck auf das Personalmanagement spürbar zunehmen. Da die Höhe der Personalkosten die Marktfähigkeit eines Unternehmens stark beeinflusst, wird den Mitarbeitern unmittelbar und dem Personalmanagement mittelbar nach Annahmen von Scholz/Stein/Bechtel womöglich eine für den Wettbewerb entscheidendere Rolle zugesprochen als es bisher der Fall ist (vgl. 2004, S. 16).

2.3 Organisation des Personalmanagements in mittelständischen Unternehmen

Behrends vermutet, dass die Ausgestaltung von Personalmanagement abhängig von der Größe der jeweiligen Unternehmen ist (vgl. 2004, Sp. 1577). Der größte Teil der deutschen Unternehmen ist gemessen an der Mitarbeiterzahl als Klein- und Mittelstandsunternehmen (KMU) zu bezeichnen. Betrachtet man Schulen als eigenständige Organisationen, sind die nordrhein-westfälischen Gymnasien im Durchschnitt mit 58 Kollegen (vgl. MSJK 2005, S. 6) zuzüglich einiger nicht lehrender Arbeitskräfte mit kleinen Unternehmen vergleichbar. Es finden sich in der Literatur einige Besonderheiten des Personalmanagements in kleineren und mittleren Unternehmen, die für die Organisation von Personalmanagement in Schulen von Belang sind.

Wunderer stellt in einer Untersuchung fest, dass Unternehmen mit einer Größe von etwa 150 Mitarbeitern zumindest über einen halbamtlichen Personalleiter verfügen. Dies spiegelt zumindest einen gewissen Grad der Institutionalisierung des Personalmanagements wieder (vgl. Wunderer 1992, S. 206). Insgesamt kann in den klein- und mittelständischen Unternehmen allerdings von einem geringen Institutionalisierungsgrad – zumeist verbunden mit gering ausgeprägter professioneller Aufgabenwahrnehmung – ausgegangen werden (Behrends 2005, Sp. 1576). Behrends fördert in seinen Ausführungen weitere Aspekte zu Tage, mit denen er das Personalmanagement in mittelständischen Unternehmen beschreibt:

- Für die Erfüllung personeller Aufgaben – so kann begründet angenommen werden – kommt den Linienvorgesetzten oder den Geschäftsführungen eine noch zentralere Rolle zu, wenn es keine institutionalisierten Zuständigkeiten für Personalaufgaben gibt. Es ist weiterhin anzunehmen, dass es in diesen Unternehmen wohl kaum eine feststellbare strategische Ausrichtung des Personalmanagements im unternehmerischen Gesamtgeschehen im Vergleich zu größeren Organisationen gibt, denn im Allgemeinen sind Strategie- und Verwaltungsarbeiten der Personalfunktion die zentrale Aufgabe einer Personalabteilung. Hiervon abgeleitet kann man annehmen, dass man weniger Personal-Spezialisten beschäftigt, sondern man eher bestrebt ist, vielseitig einsetzbare Generalisten zu rekrutieren, welche die Personalaufgaben „nebenbei“ erledigen können.
- In kleineren Unternehmen wird anderen Unternehmensbereichen, wie etwa dem Marketing, ein höherer Stellenwert beigemessen. Dies könnte das Ansehen des Personals und seine strategische Bedeutung für den unternehmerischen Gesamterfolg schmälern. Es kann deshalb von einem weniger umfassenden Einsatz personalwirtschaftlicher Instrumente ausgegangen werden (vgl. 2004, Sp. 1577f.).

Die Ausführungen zeigen lediglich eher allgemeine Tendenzen auf und können lediglich als begründete Annahmen betrachtet werden, weil fundierte wissenschaftliche Aussagen zu kleinen und mittelständischen Unternehmen für den Bereich des Personalmanagements schwierig zu treffen sind: Zu heterogen ist die Gruppe der kleinen und mittelständischen Unternehmen insgesamt, *„wissenschaftlich gehaltvolle, allgemein gültige Aussagen bezüglich der Handhabung personalwirtschaftlicher Aufgaben und Probleme in diesen Betrieben [sind] nicht ohne weiteres zu treffen“* (Behrends 2004, Sp. 1576).

Die von Behrends benannten Aspekte lassen den Schluss zu, dass der Organisations- und Professionalisierungsgrad vom Personalmanagement mit der Größe der Unternehmen in Zusammenhang steht. Dubs vermutet für den Schulbereich auch, dass der Professionalisierungs- und Organisationsgrad des Personalmanagements von der Größe der Schulen abhängt. Er formuliert: *„[Es] wird in größeren Schulen eine stärkere Formalisierung nötig sein, während in kleineren Schulen eine informelle Handhabung des Personalmanagements vollauf genügen kann“* (2001a, S. 18). Dubs betont hierbei die Bedeutung der Ganzheitlichkeit eines Personalmanagementkonzeptes, wie in Kapitel 1.1 bereits für die Personalentwicklung formuliert worden ist, damit die Prozesse für die Lehrkräfte nachvollziehbar sind: *„Wichtig ist aber, dass sich eine informelle Handhabung nicht punktuell abspielt, sondern sich an einem umfassenden Modell orientiert“* (ebd.).

2.4 Personalentwicklung im betriebswirtschaftlichen Kontext

Die Personalentwicklung wird als integraler Bestandteil des Personalmanagements verstanden. Sowohl in der unternehmerischen Praxis als auch auf der wissenschaftlichen Ebene hat die Personalentwicklung einen besonderen Stellenwert im Vergleich zu anderen Aufgaben des Personalmanagements (vgl. Thom 1992, Sp. 1677). Im Folgenden wird deshalb die hohe Bedeutung der Personalentwicklung in Unternehmen und Wissenschaft näher betrachtet. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Weiterbildung in Deutschland.

Bedeutung der Personalentwicklung in Unternehmen und Wissenschaft

Der Begriff Personalentwicklung hat sich seit den 1970er Jahren in der betriebswirtschaftlichen Literatur und der Unternehmenspraxis etabliert (vgl. Flohr/Niederfeichtner 1982, S. 11, ferner Scholz 2000, S. 32f) und nimmt seitdem einen den übrigen Aufgabenbereichen des Personalmanagements – wie etwa die Personalbedarfsplanung oder die Personalauswahl – entsprechenden Stellenwert ein (vgl. Flohr/Niederfeichtner 1982, S. 11). Allerdings zeigt sich für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Personalentwicklung, dass seit den 1980er Jahren der Stellenwert der Personalentwicklung im Vergleich zu anderen Aufgabenbereichen des Personalmanagements einen stetigen Bedeutungszuwachs erfahren hat und ihr – nach Meinung einiger Autoren eine mittlerweile hervorgehobene Bedeutung zukommt (vgl. Becker 2002, S. 2 oder Scholz 2000, S. 34). Becker/Schwertner belegen die Bedeutungszunahme vor allem durch Publikationen, internationale Konferenzen, Kongresse, Workshops, Fachtagungen und Seminare zur Personalentwicklung (vgl. 2002, S. 7). Als weiteres Argument für die Bedeutungszunahme führt Oechsler die Struktur der bundesdeutschen Hochschullandschaft heran. Hier habe sich das Fach Personalmanagement insgesamt an der Mehrzahl der Hochschulen mit wirtschaftswissenschaftlicher Ausrichtung als Fachrichtung seit den 1980er Jahren stetig steigend und mittlerweile fest etabliert (vgl. 2000, S. 13). Dabei gehören die Bereiche Führung und Personalentwicklung zu den Teilgebieten mit besonders hohen wissenschaftlichen Publikationszahlen (vgl. Gaugler 2004, Sp. 846). Dies hebt den besonderen Stellenwert der Personalentwicklung unter den Handlungsfeldern des Personalmanagements – zumindest bei Betrachtung der Fachliteratur.

Neben der Personalentwicklung als Teil der Hochschuldisziplin des betriebswirtschaftlichen Personalmanagements stellt Becker auch für die Unternehmenspraxis eine Bedeutungszunahme der Personalentwicklung fest und nimmt an, dass Personalentwicklung auch dort der *„für die Unternehmen und die arbeitenden Menschen gleichermaßen bedeutsamste Bereich“* (2003, S. 14) im Kontext des Personalmanagements ist.

Folgende kleinere Forschungsprojekte belegen die hohe Bedeutung von Personalentwicklung in Wissenschaft und Unternehmenspraxis:

- Scholz erarbeitet Hinweise auf eine herausragende Stellung der Personalentwicklung in der wissenschaftlichen Hochschullandschaft, indem er eine Analyse von 42 Internetseiten der mit Personalmanagement befassten Lehrstühle und Institute an bundesdeutschen Universitäten vornimmt. Die Untersuchung zeigt, dass der zentrale Schwerpunkt der Forschung im Bereich der Personalentwicklung liegt. An 16 untersuchten Lehrstühlen wird Personalentwicklung als zentraler Forschungsgegenstand der jeweiligen Institution

angegeben. Weitere Forschungsschwerpunkte sind das internationale Personalmanagement, Personaleinsatzplanung und Untersuchungen des Personalkostenmanagements im Zusammenhang mit innovativen Anreizsystemen in Unternehmen (jeweils 13 Nennungen) (vgl. 2000, S. 47).

- Anhaltspunkte zur Bedeutung der Personalentwicklung in der unternehmerischen Praxis skizziert Scholz mit einer Dokumentenanalyse von Artikeln der DGFP-Zeitschrift⁴² „Personalführung“, die hauptsächlich von Personalverantwortlichen in der Praxis rezipiert wird. Scholz untersucht im Zeitraum von 1987 bis 1997 alle erschienenen Artikel im Hinblick auf ihren Schwerpunkt und kommt zu dem Ergebnis, dass der Personalentwicklung in der Unternehmenspraxis eine zentrale Stellung im Bereich des Personalmanagements zukommt. Die Mehrzahl der Artikel beschäftigt sich mit der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Mitarbeitern – einem Kernbereich der Personalentwicklung (vgl. Staehle 1999, S. 872). Scholz unterteilt den Untersuchungszeitraum (1987-1997) in drei Zeitspannen, wobei an dieser Stelle nur die Zeiträume zwischen 1992 und 1996 sowie das Jahr 1997 betrachtet werden. Zwischen 1992 und 1996 befassten sich 114, das entspricht knapp 21% aller Artikel, mit der Personalentwicklung. 1997 setzte sich dieser Trend fort: 20% der erschienenen Artikel behandelten den Gegenstand der Personalentwicklung „auf irgendeine Weise“ (2000, S. 35). Für den Zeitraum zwischen 1992 und 1996 folgt nach der Personalentwicklung das Thema Personalführung mit 14% der Artikel (1997: 15% der Artikel). Im Jahr 1997 kamen die Themen „Personalkosten“ (12%) und „EDV im Personalbereich“⁴³ (12%) stärker auf (vgl. Scholz 2000, S. 35).

Auch an der Entwicklung der Ausgaben für betriebliche Weiterbildung in Deutschland lässt sich nach Becker die Bedeutung der Personalentwicklung festmachen (vgl. 2002, S. 2), denn sie ist dem klassischen Verständnis nach ein Kernbereich der Personalentwicklung (vgl. Staehle 1999, S. 872, ferner Kapitel 1.1).

Bedeutung der Weiterbildung als Kernelement der Personalentwicklung

Über die unternehmerische Ebene hinaus werden der Weiterbildung wichtige gesellschaftspolitische Funktionen zugeschrieben: Thom nennt in diesem Zusammenhang zum einen die Milderung struktureller Arbeitslosigkeit. Zum anderen könnte noch durch systematisch vollzogene Qualifizierungsprozesse in Verbindung mit Karriere- und Laufbahnmöglichkeiten in den Unternehmen die Durchlässigkeit zwischen sozialen Schichten gefördert werden (vgl. 1992, Sp. 1677). Eine weitere Funktion betrieblicher Weiterbildung zielt eher in eine wirtschaftspolitische denn in eine gesellschaftspolitische Richtung und wird zumeist in bildungsökonomischen Publikationen skizziert, wo intensive Debatten über die Gestaltung und Höhe der Investitionen in Bildung⁴⁴ und daraus resultierende wirtschaftliche Effekte geführt werden. Es herrscht aktuell offensichtlich – bei allen kontroversen Standpunkten – ein Konsens darüber, dass „*Investitionen in Bildung eine unverzichtbare Grundlage für gute Spitzen- und Breitenleistung in der Bildung und damit für wirtschaftliches Wachstum sind*“ (Klemm 2004, S. 2). Dabei gilt die unternehmerische Weiterbildung⁴⁵ neben dem Schul-, Hochschul- und dualen Bildungssystem als vierte Säule des Bildungswesens (vgl. Dohm/Klemm/Weiß 2003, S. 128). Die Weiterbildungsausgaben in Deutschland werden zum größten Teil von den Unternehmen aufgebracht (vgl. Faulstich 2003, S. 638f., ferner Heger 1996, S. 9), was nach Becker die Bedeutung der Personalentwicklung in den Unternehmen – wie einleitend bereits

angedeutet – unterstreicht (vgl. 2002, S. 1). Doch eine Untersuchung unternehmerischer Ausgaben für die Weiterbildung gestaltet sich schwierig, denn ein Blick auf die Datenlage zur Weiterbildung in Deutschland verrät, dass diese als defizitär zu charakterisieren ist. Nur zu einem geringen Teil stehen amtliche Statistiken zur Verfügung. Wichtigste Quellen stellen einzelne Stichprobenerhebungen dar, die allerdings nach Dohmen/Klemm/Weiß – in Folge begrifflicher und methodischer Unterschiede kaum vergleichbar sind (vgl. 2003, S. 128).

Um dennoch einen Überblick über die Weiterbildung in Deutschland zu bekommen, wird an dieser Stelle die alle drei Jahre vom Institut der Deutschen Wirtschaft (IW) in Zusammenarbeit mit den Industrie- und Handelskammern, den Handwerkskammern und den Landwirtschaftsorganisationen durchgeführte Erhebung zu Weiterbildungsaktivitäten und -kosten in der deutschen Wirtschaft herangezogen. In dieser Studie wurden im Jahr 2001 1.087 Betriebe aus dem produzierenden Gewerbe, der Bauwirtschaft und dem Dienstleistungssektor befragt. Die Rücklaufquote beträgt 14,7%. Die Erhebung aus dem Jahr 2001 ist die vierte Weiterbildungserhebung nach Befragungen in den Jahren 1992, 1995 und 1998. Hiernach beläuft sich das Gesamtausgabenvolumen für Weiterbildung⁴⁶ im Jahr 2001 auf 37 Mrd. Euro, wovon die Unternehmen knapp 58% finanzieren. Betrachtet man die Spanne zwischen den vier Erhebungszeiträumen, sind die Ausgaben für die Weiterbildung von 1998 bis 2001 um knapp 2,4 Milliarden Euro gesunken (vgl. Dohmen/Klemm/Weiß 2003, S. 143). Allerdings zeigen Ergebnisse einer ergänzenden Befragung der Unternehmen über die ökonomischen Größen hinaus, dass 97,1% der befragten Unternehmen Weiterbildungsmaßnahmen ständig oder häufig betreiben, was einen hohen Stellenwert der Weiterbildung in den Unternehmen manifestieren mag (vgl. Weiß 2003, S. 2).

Personalentwicklung als Instrument der strategischen Unternehmensführung

Personalmanagement geht von einer hohen Bedeutung der Mitarbeiter und der Personalfunktion für den Unternehmenserfolg aus (vgl. Kapitel 2.3). Dies mündet in der Vorstellung, dass durch gezielte Personalentwicklung strategische und wettbewerbsrelevante Fähigkeiten aufgebaut werden könnten. Personalentwicklung selbst wird im Kontext dieser Begriffsausdeutung des Personalmanagements zum Instrument des strategischen Managements (vgl. schon Conrad/Pieper 1990, S. 283). Diese Verknüpfung von Annahmen begründet die herausragende Stellung der Personalentwicklung im Vergleich zu anderen Feldern des Personalmanagements.

Es ist nicht zu erwarten, dass die strategische Bedeutung des Menschen für den Unternehmenserfolg – gerade vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und dem von Klemm prognostizierten Fachkräftemangel (vgl. Kapitel 2.2) – abnehmen wird. Deshalb wird vermutet, dass die Bedeutung der Personalentwicklung bei aller Prognoseunsicherheit weiterhin zunehmen wird (vgl. Becker 2002, S. 9). Die Gestaltungskraft der Personalentwicklung unterstützt die Menschen durch Lernen dabei, sich in einer zunehmend undeterminierten Arbeitswelt zu Recht zu finden (vgl. Becker 2002, S. 1). Sie hat also neben der Neugestaltung der Organisation (vgl. Wimmer 2001, S. 156) eine starke Bedeutung für die individuelle Perspektive des Personals, das seine Arbeitsmarktchancen durch Personalentwicklung erhöhen oder neu erworbene Qualifikationen am Arbeitsplatz einsetzen kann, um das eigene Arbeitsumfeld mitzugestalten. Die Mitarbeiter sind – je besser qualifiziert – Auslöser und Gestalter von Erneuerung und Entwicklung in den Unternehmen in einer zunehmend dynamischeren Unternehmensumwelt (vgl. Becker 2002, S. 1).

Wie auch im Schulbereich hat Personalentwicklung in der Betriebswirtschaftslehre eine hohe Bedeutsamkeit, die auch in Zukunft kaum weniger werden wird. Werden in Schulen die Lehrkräfte als zentrale Bedingung qualitätvollen Unterrichts und somit die Wirksamkeit von Schule betrachtet (vgl. Kapitel 0), kommt den Mitarbeitern in den Unternehmen die strategische Bedeutung zu, die Rentabilitätsziele des Unternehmens zu erreichen und damit die Bestandssicherung des Unternehmens zu gewährleisten.

Das folgende Kapitel 2.5 richtet einen flüchtigen Blick auf das Personalmanagement und die Personalentwicklung im öffentlichen Dienst.

2.5 Personalmanagement und Personalentwicklung im öffentlichen Dienst

Schulen sind in allen Bundesländern *de jure* „eine nicht rechtsfähige öffentliche Anstalt ihres jeweiligen Trägers“ (Avenarius 2001, S. 36) und somit Teilbereich des öffentlichen Dienstes.⁴⁷ Als Teil des öffentlichen Dienstes üben die in den Schulen tätigen Lehrkräfte hoheitliche Aufgaben – etwa die Vergabe von Noten oder Schulabschlüssen – aus (vgl. ebd.).⁴⁸ Hierdurch wird die Beschäftigung von Lehrkräften im Beamtenverhältnis hauptsächlich begründet. Der öffentliche Dienst orientiert sich in weiten Teilen am Leitbild des Berufsbeamtentums.

2.5.1 Rahmenbedingungen und Tendenzen des Personalmanagements im öffentlichen Dienst

Im Grundsatz ist festzustellen, dass die Aufgabenverteilungen in Bezug auf das Personalmanagement im öffentlichen Dienst von zentralistischen Entscheidungs- und Organisationsstrukturen geprägt sind und besonderen gesetzlichen Regelungen unterliegen (vgl. Balzereit 1992, Sp. 1842). Die Rahmenbedingungen für das Personalmanagement im öffentlichen Dienst sind durch Staatsorganisationsprinzipien des demokratischen und sozialen Rechtsstaates auf Basis des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland gegeben (vgl. Art 20/28 GG). Der öffentliche Dienst ist untrennbar mit dem Berufsbeamtentum verbunden, wie der Artikel 33 Abs. 5 im Grundgesetz vorgibt: „*Das Recht des öffentlichen Dienstes ist unter Berücksichtigung des Berufsbeamtentums zu regeln*“ (Art. 33 Abs. 5 GG). Die tradierten Grundsätze des Berufsbeamtentums spielen eine wichtige Rolle für das Personalmanagement des öffentlichen Dienstes (vgl. Balzereit 1992, Sp. 1843). Aus dem Leitbild des Berufsbeamtentums kann abgeleitet werden, dass die Vorgabe lebenslanger Karrieren, die Schulung generell anwendbarer juristischer Entscheidungstechniken oder eine Leistungsaktivierung durch dienstaltersabhängige Systembelohnungen und Treueprämien optimale Bedingungen für das Personal darstellen (vgl. ebd.).

Betriebswirtschaftliche Kritik am Personalmanagement des öffentlichen Dienstes

Von betriebswirtschaftlicher Seite wird verstärkt Kritik am Beamtenrecht und somit am Leitbild des Personalmanagements im öffentlichen Dienst vorgebracht. Die bestehende Konstitution des öffentlichen Dienstes mit der ihr innewohnenden Orientierung am Beamtenrecht erschwere mikroökonomische Rationalisierung und setze erhebliche Barrieren für jedwede Wandlungsprozesse (vgl. Koch 2004, Sp. 1568). Fasst man die Hauptvorwürfe

gegen das Beamtentum zusammen, kommt zwei Aspekten zentrale Bedeutung zu: Das Leistungsprinzip komme zu kurz, lautet der erste Vorwurf (vgl. Battis 1998, S. 92). Dies müsste eigentlich überraschen, ist doch das Leistungsprinzip der einzige benannte Grundsatz im Berufsbeamtentum. Dort heißt es: *„Jeder Deutsche hat nach seiner Eignung, Befähigung und fachlichen Leistung gleichen Zugang zu jedem öffentlichen Amte“* (Art. 33 II GG). Vielfach – etwa bei Beförderungen – allerdings zeigt sich, dass der Zeitfaktor Priorität vor der Leistung hat: Dienstalter und Lebensalter haben zumeist Vorrang. Dienstaltersstufen scheinen primär über die Besoldung zu entscheiden.

Ein zweiter Vorwurf gegen das Berufsbeamtentum liegt darin, dass die Gliederung in Laufbahngruppen zu starr, die Durchlässigkeit zwischen den Laufbahngruppen zu gering und das Fortkommen in den Laufbahngruppen zu wenig leistungsorientiert und flexibel sei (vgl. Battis 1998, S. 92). Dies begrenze Möglichkeiten der Systemgestaltung des Personalmanagements bspw. leistungsorientierte Entgeltsysteme. Diese würden in der Privatwirtschaft erfolgreich praktiziert und stellten möglicherweise eine sinnvolle Option für den öffentlichen Dienst dar (vgl. Balzereit 1992, Sp. 1842). Auch für den Lehrberuf werden Möglichkeiten der leistungsorientierten Bezahlung für Lehrkräfte diskutiert (vgl. Dubs 2001a, S. 18 oder Steiner/Ritz 2002). Battis fasst zusammen, dass im Personalmanagement des öffentlichen Dienstes, besonders die Kernaufgabenfelder *„Personalentwicklung und Personalführung unterentwickelt sind“* (1998, S. 92).

Wandel des Personalmanagements im öffentlichen Dienst

Jedoch sind der öffentliche Dienst und mit ihm das Personalmanagement in einer Umbruchphase. Seit den 1990er Jahren wird aufgrund steigender (Personal-)Kosten⁴⁹ und öffentlich sowie intern wahrgenommener sinkender Arbeitsproduktivität⁵⁰ versucht, die Verwaltung im Hinblick auf ein stärker „Outputorientiertes“ Management zu modernisieren (vgl. Koch 2004, Sp. 1566). Hierbei spielen Ansätze des anglo-amerikanischen „New Public Management“ eine bedeutende Rolle (vgl. Klimecki 1997, S. 55). In Deutschland werden diese Strategien der Verwaltungsreform unter dem Begriff „Neue Steuerung“ verhandelt und umgesetzt und wirken auch in den Schulbereich ein, wie Bellenberg/Böttcher/Klemm zeigen (2001).⁵¹ Die „Neue Steuerung“ ist vom „New Public Management“ abgeleitet, jedoch gleichsam in der deutschen (Bürokratie-)Tradition verhaftet, was sich etwa darin äußert, dass sehr radikale Änderungsvorschläge des „New Public Management“ – etwa nach freiem Wettbewerb und marktwirtschaftlichen Prinzipien in der Verwaltung – nur zaghaft angestrebt werden (vgl. Klimecki 1998, S. 69). Im Kontext der Wandlungsprozesse aber kommt dem Personal eine hervorgehobene Stellung zu, denn der Veränderungsprozess ist im Kern eine durch Ideen und Leitbilder initiierte Entwicklung des Personals, *„die von (logisch) nach gelagerten strukturalen Veränderungen begleitet wird“* (Klimecki 1997, S. 55). Die Personalentwicklung spielt also nach diesem Ansatz eine bedeutende Rolle zur Reform der Verwaltung. Trotz der zentralen Bedeutung des Personals für Wandlungsprozesse scheint es aber so zu sein, dass den Mitarbeitern nicht die zentrale Bedeutung für den Erfolg der jeweiligen Organisation beigemessen wird (vgl. Koch 2004, Sp. 1567), wie es für das Personal in der Privatwirtschaft offensichtlich der Fall ist. Das Berufsbeamtentum scheint sich an einem eher mechanischen Menschenbild zu orientieren, welches nach den Grundsätzen arbeitet, dass von Planstelleninhabern automatisch eine system- und leistungsgerechte Rollenerfüllung angenommen wird (vgl. Balzereit 1992, Sp. 1843).⁵²

Allerdings ist festzustellen, dass durch das Dienstrechtsreformgesetz (DRRRfG)⁵³ aus dem Jahr 1997 ein Wandel in Gang gesetzt worden ist, der das Personalmanagement im öffentlichen Dienst erheblich beeinflusst (vgl. exemplarisch Buhren/Rolff 2002, S. 11) und flexibilisiert hat. Dies mögen folgende ausgewählte Beispiele verdeutlichen, die in erster Linie die Stärkung des Leistungsprinzips im Berufsbeamtentum anstreben und auch für den Schulbereich eine erhebliche Relevanz haben:

- Durch die Dienstrechtsreform ist es möglich, dass die Bezüge nicht mehr automatisch alle zwei Jahre innerhalb der Besoldungsgruppe für den einzelnen Beamten steigen. Das Anheben der Bezüge ist stärker an die Arbeitsleistung gekoppelt. Bei Minderleistung ist eine Hemmung des Aufstiegs möglich. Herausragende Leistungen können auf Grundlage des reformierten Beamtenbesoldungsgesetzes (BBesG) rückwirkend durch Einmalzahlungen honoriert werden. Bei Leistungsabfall kann dieser Leistungsanreiz auch widerrufen werden (§ 42 a Abs. 1 BBesG). Durch die Begrenzung der Empfängerzahl auf 10% soll ein „Gießkanneneffekt“, der alle Bediensteten gleichzeitig bedenkt, in der jeweiligen Organisation vermieden werden. Die Gesetzesänderungen haben in der Öffentlichkeit eine Diskussion um Leistungslöhne für Beamte entfacht und einen gesetzlichen Rahmen für monetäre Anreizsysteme für die Beamten geschaffen (vgl. Battis 1992, S. 92). Allein diese Ausdehnung wirkt sich direkt auf die Instrumente der Personalführung und Personalbeurteilung aus. Beurteilung deshalb, um die Leistungen der Bediensteten zu verfolgen; außerdem können monetäre Anreize als Personalführungsinstrument eingesetzt werden (vgl. Steiner/Ritz 2002, S. 209).
- Den Bundesländern ist es seit der Dienstrechtsreform möglich, Führungspositionen im Beamtenverhältnis auf Zeit zu vergeben. Spätestens nach zehn Jahren soll die Position auf Dauer übertragen werden (vgl. Battis 1992, S. 94). Dieses Instrument wird auch für die Besetzung von Schulleiterpositionen im Schuldienst diskutiert. Allerdings wird dieses Mittel, welches Fehlentscheidungen für Personalauswahl und Personaleinsatz in den Führungspositionen korrigierbar machen soll, kontrovers diskutiert, da der politische Einfluss auf Stellenbesetzungen in Führungspositionen im öffentlichen Dienst sehr hoch zu sein scheint (vgl. Battis 1992, S. 94).
- Insbesondere Maßnahmen zur Flexibilisierung des Personaleinsatzes werden von Sinn als zentraler Reformbeitrag gewertet, da von den Beamten eine größere Mobilität eingefordert wird (vgl. 2005, S. 188). Im Rahmen der Dienstrechtsänderungen ist es im schulischen Kontext deshalb besser möglich, bspw. eine Grundschullehrerin an eine Realschule abzuordnen. Die bessere Verfügbarkeit der Beamten – im Gegensatz etwa zu angestellten Mitarbeitern – wird als ein Grund mitgewertet, dass viele Bundesländer am Beamtenstatus der Lehrkräfte festhalten, obwohl einige Länder (z.B. Schleswig Holstein) das Landesbeamtengesetz derart geändert haben, dass die Option der Abschaffung der Verbeamtung von neu eingestellten Lehrkräften zumindest möglich ist (vgl. Battis 1992, S. 95).⁵⁴ Aus arbeitsmarktpolitischen Gründen sind allerdings auch einige Bundesländer dazu übergegangen, neu eingestellte Lehrkräfte in den Anfangsjahren ihres Berufes zunächst in ein Teilzeitbeamtenverhältnis zu berufen (vgl. Meetz/Sprütten 2005). Allerdings ist bis heute verfassungsrechtlich umstritten, ob diese „Zwangsteilzeit“ mit den hergebrachten Grundsätzen des Berufsbeamtentums (Art. 33 Abs. 5 GG) in Einklang zu bringen ist (vgl. Avenarius 2001, S. 140).

Es bleibt anzumerken, dass aktuelle Ansätze im Bereich des Personalmanagements des öffentlichen Dienstes sich auf eine Optimierung einzelner Teilfunktionen des Personalmanagements, also auf eine Verbesserung des internen Personalgebrauchs, konzentrieren (vgl. Koch 2004, Sp. 1566). Hierfür rücken Elemente der Vereinfachung von Personalbewegungen, also der Versetzung und Beförderung von Mitarbeitern, genauso in den Mittelpunkt wie veränderte Anreizsysteme zur Leistungsaktivierung der Mitarbeiter und somit des öffentlichen Dienstes insgesamt. Die lebenszeitliche hauptberufliche Anstellung des Personals sorgt zum einen für eine vermutlich geringe Personalfuktuation im öffentlichen Dienst und somit für eine lange Planungssicherheit für die Personalverantwortlichen. Gleichsam lenkt dieser Sachverhalt das Interesse stärker auf eine wissenschaftlich fundierte, methodisch erprobte und transparente Gestaltung der Personalinstrumente wie die Personalauswahl, etwa in Gestalt der Untersuchung und Ausgestaltung validierter Assessment-Center-Verfahren. Auch spielen neu gestaltete Leistungsanreizsysteme eine immer wichtigere Rolle (vgl. Battis 1998, S. 92), obwohl insgesamt das Anreiz-Beitrags-Verhältnis nach einer erfolgten Anstellung als Entwicklungsgegenstand kaum eine Bedeutung zu haben scheint (vgl. Balzereit 1992, Sp. 1843). Trotz aller Kritik am Personalmanagement des öffentlichen Dienstes insgesamt, spielen Instrumente der Differenzierung von Arbeitsverhältnissen bzw. einer Umorientierung des Personalmanagements im öffentlichen Dienst auf strategischer Ebene bisher kaum eine Rolle (vgl. Koch 2004, Sp. 1568). Problematisch mag sich für das Personalmanagement im öffentlichen Dienst insgesamt und dem Schulwesen darstellen, dass man mit dem Dualismus privatrechtlicher Arbeitsverhältnisse der Angestellten und Arbeitnehmer einerseits und öffentlich-rechtlicher Dienstverhältnisse der Beamten andererseits umgehen muss. Dieses Problem tritt auch in den Schulen auf. In nordrhein-westfälischen Gymnasien sind knapp 12% der Lehrkräfte nicht im Beamtenverhältnis beschäftigt (vgl. MSJK 2005, S. 6). Dies kann möglicherweise – so wird vorgebracht – eine willkürliche Abgrenzung hervorrufen und Möglichkeiten eines flexiblen Personalmanagements – etwa durch Statusbarrieren – verhindern (vgl. Balzereit 1992, Sp. 1842). So ist es auf Ebene der einzelnen Schule schwierig, angestellte Lehrkräfte mit beamtenrechtlichen Gratifikationen zu versehen. Darüber hinaus sind verbeamtete Lehrkräfte vom Einkommen her erheblich besser gestellt als angestellte Lehrkräfte, obwohl sie die gleiche Tätigkeit verrichten.

Im Kontext der bereits angedeuteten Entwicklung einer Verwaltungsreform allerdings werden durchaus Vorschläge diskutiert, das Berufsbeamtentum – so sinnvoll es im funktionalen Sinnen zur hoheitlichen Aufgabenerfüllung, aus finanzwirtschaftlicher Perspektive oder aus Gründen der flexiblen Versetzung des Personals auch sein mag (vgl. Sinn 2005, S. 188) – abzubauen und als Auslöser für weit reichende Kulturveränderungen in der Verwaltung zu nutzen (vgl. Koch 2004, S. 1566). Ob der Beamtenstatus für Lehrkräfte aus diesen rechtlichen Begründungszusammenhängen vor der Abschaffung steht, kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden. Aus haushaltspolitischen Erwägungen allerdings spricht vieles dafür, den Beamtenstatus für Lehrkräfte beizubehalten, da bei einer Umstellungen auf eine Beschäftigung im Angestelltenverhältnis für neu eintretende Lehrkräfte mit dem Zeitpunkt der Einstellung Lohnnebenkosten anfallen. Bei der Verbeamtung hingegen müssen zwar Pensionsrücklagen gebildet werden, diese können allerdings unter besonderen Bedingungen zumindest zeitweise aufgeschoben werden. Sie belasten den Landeshaushalt nicht sofort, sondern erst zukünftige Budgets. Ein starkes Argument gerade für finanzpolitische Entscheidungsträger in den Landesparlamenten. Andererseits ist eine angestellte Lehrkraft absolut

ausgabengünstiger für die Landesparlamente. Die Ausgabenvorteile amortisieren sich wegen der Lohnnebenkosten allerdings erst nach einem gewissen Zeitraum, was möglicherweise Einfluss auf das Entscheidungsverhalten der politischen Entscheidungsträger haben kann.

Die Diskussion um die Abschaffung des Berufsbeamtentums für Lehrkräfte wird gegenwärtig geführt (vgl. Sinn 2005, S. 188), scheint jedoch – sowohl aus rechtlichen als auch finanzpolitischen Erwägungen heraus – vom Ergebnis her offen zu sein.

Auch im Personalmanagement des öffentlichen Dienstes kommt der Personalentwicklung eine besondere Bedeutung zu. Diese wird im folgenden Kapitel 2.5.2 diskutiert.

2.5.2 Personalentwicklung im öffentlichen Dienst

Der zentrale Fokus bei der Darstellung der Personalentwicklung im öffentlichen Dienst liegt – wie im vorherigen Kapitel gezeigt – weniger auf einer verwaltungswissenschaftlichen Perspektive, sondern auf einer Darstellung der Praxis des öffentlichen Dienstes.

Die Aktualität der Personalentwicklung im öffentlichen Dienst mag an einem Beispiel aus einem Teilbereich des öffentlichen Dienstes illustriert werden: Anfang 2001 wurden vom Staatssekretärausschuss „Moderner Staat – Moderne Verwaltung“ Eckpunkte zur Personalentwicklung der Verwaltungen in allen Bundesländern beschlossen. Bis Ende des Jahres wurden in allen Ressorts Personalentwicklungskonzepte fertig gestellt, die im Laufe des Jahres 2002 umgesetzt worden sind (vgl. Raffelsiefen 2001, S. 26).

Die Personalentwicklung des öffentlichen Dienstes unterliegt ebenso wie alle anderen Funktionsbereiche des Personalmanagements zahlreichen rechtlichen Regelungen, die man – wenn überhaupt – nur in Großorganisationen der Privatwirtschaft in ähnlich bürokratischer Ausprägung vorfindet (vgl. Koch 2004, S. 1568). Die Verantwortung und Entscheidungskompetenzen für Personalentwicklung sind dabei zumeist – aus Sicht der einzelnen Organisation – dezentral organisiert (vgl. Balzereit 1992, Sp. 1842).

Personalentwicklung im öffentlichen Dienst ist – genau wie das Personalmanagement im öffentlichen Dienst insgesamt – am Berufsbeamtentum orientiert und deshalb stark vom Laufbahnprinzip geprägt (vgl. Oechsler 2000, S. 600). Über das Laufbahnprinzip hinaus hat die Betonung der Bedeutung formaler Abschlüsse bei Platzierungsentscheidungen und das verbreitete gesetzlich strukturierte Beurteilungswesen im Beamtentum zu einer hoch strukturierten Bildungs- und Ausbildungsarbeit im öffentlichen Dienst geführt und eine Vielzahl von Bildungseinrichtungen hervorgebracht, welche für die Qualifizierung der Bediensteten zur Verfügung stehen: Der öffentliche Dienst verfügt mit eigenen Hochschulen, Fachhochschulen oder Fachschulen im gesamten Bundesgebiet über eine differenzierte Infrastruktur an Bildungseinrichtungen (vgl. Balzereit 1992, Sp. 1849). Als Beispiel kann durchaus der Schulbereich dienen, denn jedes Bundesland unterhält eigene Institutionen, die sich ausschließlich mit der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern beschäftigen (vgl. z.B. Bellenberg/Thierack 2003, S. 46). Doch trotz des umfangreichen Schulungsangebots im öffentlichen Dienst insgesamt liegen nach Oechsler in der öffentlichen Verwaltung erhebliche strukturelle Behinderungen einer wirkungsvollen Personalentwicklung vor (vgl. 2000, S. 603). Als Hinderungsgrund werden eine mangelnde Verknüpfung der Personalentwicklung mit der Organisationsentwicklung, eine fehlende professionelle Potenzialeinschätzung einzelner Bediensteter sowie eine kaum vorzufindende langfristige Personalentwicklungsplanung und Laufbahnberatungen thematisiert. Nach Balzereit fehlt es an einer konzeptionellen und strategischen Orientierung der Personalentwicklung im öffentlichen Dienst insgesamt. Die

Etablierung eines Personalentwicklungskonzeptes würde, folgt man den Ausführungen von Balzereit weiter, durch starre und bürokratische Arbeits-, Organisations- und Führungsstrukturen sogar verhindert (vgl. 1992, Sp. 1850).

Der Kritik an fehlender konzeptioneller Ausrichtung der Personalentwicklung im öffentlichen Dienst schließt sich Oechsler an, indem er kritisiert, dass die praktizierte Fortbildung im öffentlichen Dienst oftmals unverbindlich und beliebig erfolge und kaum als Ressource für eine Modernisierung der öffentlichen Verwaltung eingesetzt werde (vgl. Oechsler 2000, S. 603 nach Klotz/Mauch 1995, S. 119). Balzereit bilanziert zur Personalentwicklung im öffentlichen Dienst eine bis in die Gegenwart gängige Einschätzung: *„Es zeigt sich, dass im öffentlichen Dienst trotz vordergründiger vorteilhafter formeller Voraussetzungen immer noch starke Behinderungen einer wirkungsvollen Personalentwicklung vorliegen“* (1998, S. 92). Battis will die Unterentwicklung von Personalentwicklung und auch Personalführung nicht als Kritik am Beamtentum oder dem öffentlichen Dienst verstanden wissen, unterstreicht aber die Annahme, dass beide Handlungsfelder in Relation zu den Rahmenbedingungen des öffentlichen Dienstes unterentwickelt seien (vgl. 1998, S. 92).

Das Personalmanagement im öffentlichen Dienst ist – allein von Gesetzes Wegen – stark am Berufsbeamtentum orientiert. Hieraus ergibt sich, dass Schulen und der öffentliche Dienst insgesamt in der Systemgestaltung des Personalmanagements im Ganzen weniger frei sind. Rechtliche und administrative Vorschriften⁵⁵ engen zum Teil so stark ein, dass sich bei weitem nicht alle Vorstellungen des Personalmanagements verwirklichen lassen (vgl. Balzereit 1992, Sp. 1842, ferner Dubs 2001a, S. 18).

Zusammenfassend kann zum Personalmanagement und zur Personalentwicklung im öffentlichen Dienst festgehalten werden, dass angesichts der gesetzlichen Normierung und Formalisierung, sowie der Betonung hierarchischer Strukturen auf Grundlage des deutschen Beamtenwesens aus einer betriebswirtschaftlichen an Effizienzkriterien der Personalarbeit orientierten Perspektive heraus noch immer extrem bürokratische und ineffektive Momente inne wohnen, obwohl die Dienstrechtsreform aus dem Jahr 1997 den Gestaltungsspielraum einzelner Funktionsfelder des Personalmanagement erheblich erweitert hat. Mit dem Leitbild des Berufsbeamtentum ist ein vornehmlich mechanisches Menschenbild verbunden ist. Man geht davon aus, dass die Personen an einem Arbeitsplatz die ihnen aufgetragenen Tätigkeiten stets zufriedenstellend erfüllen. Begriffe wie „Vollzeitlehrer-Einheiten“ im Rahmen der Untersuchung des Lehrerarbeitsmarktes legen den Schluss nahe, dass das Menschenbild des Berufsbeamtentums zumindest auf der globalen Planungsebene im Schulsystem ebenso vorherrscht. Durch die Dienstrechtsreform sind weitreichende gesetzliche Änderungen angestoßen worden, die vor allem den flexibleren Personalgebrauch ermöglichen, was sich im Schulsystem bspw. in einer einfacheren Versetzung von Lehrkräften zwischen den Schulformen niederschlägt. Strömungen des „New Public Management“, die in deutschen Verwaltungen als „Neue Steuerung“ vollzogen werden, betonen die Bedeutung des Personals, um Wandel zu gestalten und die Verwaltung effektiver zu machen. Die Bedeutung der Personalentwicklung nimmt zu. Trotz einer für Personalentwicklung vorteilhaften Infrastruktur allerdings, stellen verschiedene Autoren erhebliche Barrieren für eine konzeptionelle Personalentwicklung im öffentlichen Dienst fest.

2.6 Personalentwicklung und Personalmanagement in Betriebswirtschaftslehre und im öffentlichen Dienst – Relevanz für Schulen? Ein Zwischenfazit

Die Mitarbeiter werden als besonderer Erfolgsfaktor des Unternehmens wahrgenommen und die Personalaufgaben als zentraler Bereich des gesamten Managementprozesses gedeutet. Allerdings zeigen auch kritische Ausführungen von Scholz, dass diese so positive und bedeutungsvolle Wahrnehmung des Personals die Praxis in den Unternehmen mitunter nicht durchdrungen hat, so dass die traditionelle Wahrnehmung des Personals – nämlich in erster Linie als Produktionsfaktor – gleichsam verbreitet ist. Mit Verwendung des Personalmanagementkonzeptes geht eine besondere Betonung der Personalentwicklung einher.

In Schulen wird dem Personal auch eine entscheidende Rolle für die Wirksamkeit zugewiesen. Besonders die Lehrkräfte werden als Gelingensfaktor qualitätvollen Unterrichts betrachtet (vgl. Kapitel 0). Der Begriff Personalmanagement als aktives Gestaltungshandeln zur Lösung personeller Probleme in Unternehmen bietet sich für die Schulen an, die ihre Personalangelegenheiten in Teilen selbstständig vor allem auf Ebene der Schulleitung entscheiden (vgl. Kapitel 2.1.2). Personalmanagement im Schulbereich orientiert sich zwar an den betriebswirtschaftlichen Ansätzen, ist aber in den am Berufsbeamtentum orientierten Rahmenbedingungen des öffentlichen Dienstes verhaftet. Dort kommen Ansätze, dem Personal eine höhere Bedeutung einzuräumen und somit die Personalentwicklung als eine wichtige Aufgabe wahrzunehmen, erst langsam zum Tragen. Innovative Ansätze scheinen – trotz vielfältiger gesetzlicher Änderungen Ende der 1990er Jahre – kaum verbreitet (vgl. Kapitel 2.5.2). Die Änderungen haben hauptsächlich die Flexibilisierung des Personalgebrauchs zum Gegenstand (vgl. Kapitel 2.5.1).

In Bezug auf die Organisation von Personalmanagement in den Unternehmen wurden Aspekte aus mittelständischen Unternehmen herangezogen. Dort werden Personalmanagement und Personalentwicklung mit einem recht geringen Institutionalisierungs- und auch Professionalisierungsgrad betrieben (vgl. Kapitel 2.3). Auch in Schulen ist im Hinblick auf das Personalmanagement und die Personalentwicklung zu erwarten, dass – schon allein von der Ausbildung der schulischen Akteure her – kaum personelles Professionswissen zur Personalentwicklung bei Akteuren in den Schulen vorhanden ist.

Die vor allem von betriebswirtschaftlicher Seite vorgebrachte Kritik am Personalmanagement des öffentlichen Dienstes mag in Bezug auf Effizienz und Effektivität zutreffend sein. Allerdings hat der öffentliche Dienst einen hohen gesellschaftlichen Nutzen, wobei besonders der arbeitsmarktpolitische Stellenwert hervorzuheben ist. In einigen Teilbereichen – wie auch im Lehrberuf – hat der Staat ein Ausbildungs- und Berufsmonopol. In Feldern, wo der öffentliche Dienst mit der Privatwirtschaft um Arbeitskräfte konkurriert, übt die wahrgenommene Sicherheit der Beschäftigungsverhältnisse – vor allem in Zeiten der Unterbeschäftigung – einen erheblichen Anreiz auf Arbeitskräfte aus. Unabhängig von der Lage am Arbeitsmarkt übt der öffentliche Dienst als Arbeitgeber durch die transparente Entgeltpolitik und klar strukturierte Arbeitsbedingungen eine Orientierungsfunktion für die Privatwirtschaft aus. Zudem erwartet man vom öffentlichen Dienst eine Vorbildfunktion, was bspw. die Aufgeschlossenheit gegenüber gesellschaftlich benachteiligten Arbeitskräften, wie etwa Behinderten, angeht (vgl. Balzereit 1992, S. 1841).

Durch die unterschiedlichen Entwicklungslinien wird angenommen, dass die unternehmerische Praxis einen Vorsprung vor der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um Personalmanagement und Personalentwicklung vorzuweisen hat (vgl. Kapitel 1.2). Dies kann auch für Schulpraxis und Schulentwicklungsforschung gelten.

Die eingangs angeführte Annahme von Dubs, dass das Schulsystem in Bezug auf das Personalmanagement und die Personalentwicklung wegen rechtlicher und administrativer Unterschiede nur schwer mit erwerbswirtschaftlichen Organisationen vergleichen ließe (vgl. 2001a, S. 18), ist auf Basis der Ausführungen dieses Kapitels haltbar. Trotzdem hat die begriffliche Entwicklung aus der Betriebswirtschaft Eingang in die Debatte um Personalmanagement und Personalentwicklung in Schulen gefunden. Die Personalentwicklung ist eng mit den anderen Kernaussagen des Personalmanagements verwoben (vgl. Kapitel 2.1) und Schulen bekommen vermehrt eigenständige Handlungsoptionen im Bereich des schulischen Personalmanagements. Das folgende Kapitel 3 untersucht ausgewählte Kernaussagen des Personalmanagements in Schulen und stellt die Verknüpfungsaspekte zur schulischen Personalentwicklung heraus. Hierbei werden die Einzelschulen in ihrer Einbettung ins schulische Gesamtsystem betrachtet.

3 Personalentwicklung als Bestandteil des schulischen Personalmanagements

Die Personalentwicklung ist mit dem Personalmanagement in vielfältiger Weise verwoben (vgl. Thom 1992, Sp. 1677, Flohr/Niederfeichtner 1982, S. 11, ferner Kapitel 2). Diese Annahme findet auch in der erziehungswissenschaftlichen, mit Personalentwicklung befassten, Literatur Verbreitung (vgl. exemplarisch Kolzarek/Lindau-Bank 2004, Buhren/Rolff 2002 oder Dubs 2001a). Dubs stellt heraus, dass die Entwicklung der Gestaltungsmöglichkeiten im Bereich des schulischen Personalmanagements eng mit der Entwicklung selbstständiger Schulen in Verbindung steht (vgl. 2001a, S. 18).

Dieses Kapitel stellt systematisch auf die Zusammenhänge zwischen einzelnen Handlungsfeldern schulischen Personalmanagements und der Personalentwicklung im pädagogischen Arbeitsfeld Schule ab und betrachtet zudem selbstständige Handlungsmöglichkeiten der Schulen für ihre Personalangelegenheiten.

Dafür gibt dieses Kapitel zunächst einen knappen Überblick über Aspekte des Personalmanagements in Schulen (Kapitel 3.1). Danach werden konkrete Handlungsfelder des schulischen Personalmanagements benannt und in Beziehung zur Personalentwicklung gesetzt (Kapitel 3.2). Das Kapitel 3.3 fasst zentrale Aussagen zusammen und spezifiziert diese für den weiteren Verlauf der Arbeit.

3.1 Schulisches Personalmanagement – Eine Standortbestimmung

Bellenberg/Böttcher/Klemm veranschaulichen das Schulsystem Deutschlands durch einen eingängigen und bildhaften Vergleich mit einer Unternehmensgruppe (vgl. 2001, S. 91f.). Demnach kann das Schulsystem als eine Unternehmensgruppe mit 16 eigenständigen Unternehmensleitungen, den jeweils zuständigen Kultusministerien, beschrieben werden. Die Leistungen dieser Unternehmen sind zwar grob auf ähnliche Ziele hin ausgerichtet, allerdings haben die Unternehmen eigene Strukturen in Form eigener Schulsysteme hervorgebracht. Jedes dieser 16 Unternehmen realisiert seine Aktivitäten in den einzelnen „Filialen“, den Einzelschulen (vgl. ebd.). Allerdings zeigt sich, dass die einzelne „Filiale“ – bisher zumindest – über wenige Kompetenzen in Personalangelegenheiten verfügt (vgl. Dubs 2001, S. 18). Nahezu alle Belange des Personals, wie seine Ausbildung, die Einstellung, Bezahlung, die Arbeitszeit, die Anerkennung von Qualifikationen oder die Entwicklung werden zumeist zentral auf Ebene der Unternehmensleitungen geregelt (vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 92). Personalaufgaben der einzelnen Schule werden im Schulwesen des Landes Nordrhein-Westfalen hauptsächlich in den fünf Bezirksregierungen in enger Kooperation mit dem „Ministerium für Schule und Weiterbildung“ (MSW)⁵⁶ wahrgenommen (vgl. Klemm/Meetz 2004, S. 13).

Im Bereich des schulischen Personalmanagements fanden in den letzten Jahren allerdings erhebliche Verlagerungen von Kompetenzen aus der Schuladministration auf die Ebene der Einzelschulen statt. Die Kompetenzverlagerungen finden, wie in Kapitel 2.1.2 bereits skizziert, Niederschlag im Schulgesetz des Bundeslandes. Aufgaben des Personalmanagements sind demnach insbesondere auf die Ebene der Schulleitungen verlagert worden, wie § 59 Abs. 4 des Schulgesetzes in Nordrhein Westfalen belegt.

Doch welche Kernaufgaben umfasst das schulische Personalmanagement⁵⁷ in den Schulen genau? Welche davon sind letztlich von den Schulleitungen wahrzunehmen und in welcher Weise berühren die Handlungsfelder die Personalentwicklung? Wie in Kapitel 2.1 bereits angedeutet, macht die Begriffsvielfalt im Gegenstandsbereich des Personalmanagements auch vor den beschriebenen Kernaufgaben des Personalmanagements nicht halt, so dass diese bei unterschiedlichen Autoren verschieden abgegrenzt werden. Um ausgewählte Zusammenhänge zwischen Personalentwicklung und zentralen Handlungsfeldern des Personalmanagements im Schulsystem zu verdeutlichen, wird auf eine Systematik von Conrad/Pieper zurückgegriffen. Die Autoren ordnen den einzelnen Funktionen des Personalmanagements konkrete Managementfelder zu (vgl. 1990, S. 269ff.).⁵⁸ Diese Systematik wird um weitere Aspekte aus der einschlägigen Fachliteratur ergänzt. Die Abbildung 3.1 – I listet zentrale Handlungsfelder schulischen Personalmanagements in Anlehnung an Conrad und Pieper auf (vgl. 1990).

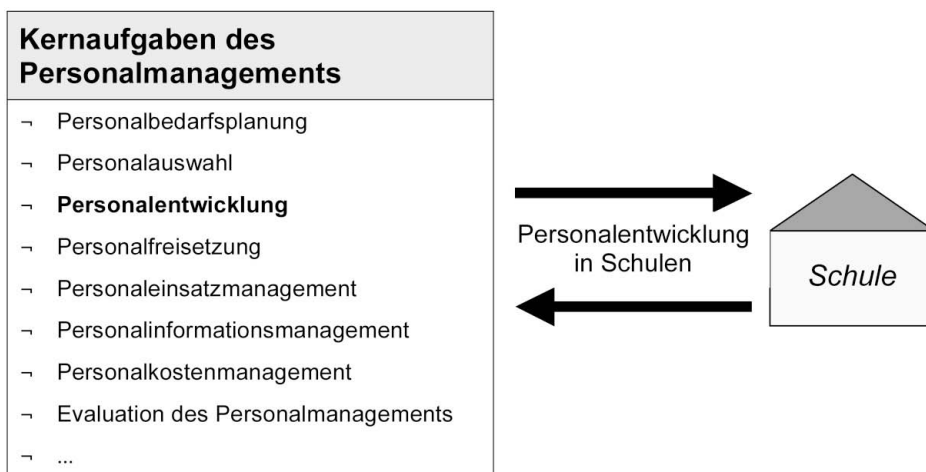


Abb. 3.1 – I: Kernaufgaben des schulischen Personalmanagements. Quelle: Eigene Darstellung.

Der Gegenstand des Personalmanagements wird nach der Systematik von Conrad/Pieper operationalisiert und im folgenden Kapitel 3.2 für den schulischen Kontext aufgearbeitet. Insbesondere werden Zusammenhänge zur schulischen Personalentwicklung hergestellt.

3.2 Handlungsfelder schulischen Personalmanagements und Zusammenhänge zur Personalentwicklung

In den folgenden Unterkapiteln werden einzelne Handlungsfelder schulischen Personalmanagements mit der Personalentwicklung in Beziehung gesetzt.

3.2.1 Personalbedarfsplanung und Personalentwicklung

Die **Personalbedarfsplanung** umfasst nach Conrad und Pieper die Ermittlung des gegenwärtigen und zukünftigen Personalbestandes, der notwendig ist, um die Zielsetzung einer Organisation in quantitativer, qualitativer und zeitlicher Hinsicht zu erfüllen (vgl. 1990, S. 271). Im Schulbereich spielen dabei die Bestandsanalyse, also die Analyse des Bestandes der derzeit tätigen Lehrkräfte, und die Bedarfsabschätzung eine besondere Rolle. Letztere geht der Frage nach, wie viele Lehrkräfte mit welchen Fächern für welche Schulform zu einem zukünftigen Zeitpunkt benötigt werden (vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 92). Die Analysen verfolgen das Ziel, die zukünftige Bedarfslage von Lehrkräften abzuschätzen (vgl. exemplarisch KMK 2003). Sie sind abhängig von einer Vielzahl von Faktoren. Eine Rolle spielen Bevölkerungsprognosen, die Bildungsbeteiligung von Schülern, das Pensionsalter von Lehrkräften, Absolventenzahlen von Lehramtsstudiengängen, erfolgreich absolvierte zweite Staatsprüfungen und die Fächerwahl der Lehramtsabsolventen und Lehramtsstudierenden. Die Vielfältigkeit der Einflussfaktoren bringt es mit sich, dass die Prognosen mit großer Unsicherheit behaftet sind (vgl. Klemm 1995, S. 154f., ferner Titze 1986, S. 18f.). Die Rahmenbedingungen der quantitativ ausgerichteten Personalbedarfsplanung werden auf Landesebene erarbeitet. Dies geschieht nicht zuletzt deshalb, weil auch haushaltspolitische Fragestellungen tangiert werden, um die Einstellung und Beschäftigung der Lehrkräfte finanziell zu koordinieren (vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 92). In Nordrhein-Westfalen sind in erster Linie die Bezirksregierungen dafür verantwortlich, den Personalbestand an den Schulen zu erfassen, zu verwalten und gegebenenfalls neue Stellen an einer Schule zu genehmigen. Dies geschieht zumeist in enger Kooperation mit den Schulleitungen, die einen Stellenplan an den Schulen führen und so Informationen für die Lehrerindividualdatei (LID)⁵⁹ in der Schulstatistik liefern. Im Idealfall befindet sich die Schulleitung mit der zuständigen Bezirksregierung in einem Austausch (vgl. Bartz 2004, S. 106). Nicht zuletzt in der beamtenrechtlichen Struktur des Lehrberufes liegt es begründet, dass die Schulen – zumindest bisher – von einer langen Personalplanung ausgehen können. Im Normalfall bleibt das Kollegium einer einzelnen Schule über einen langen Zeitraum beisammen. Dies hat gleichsam positive wie negative Konsequenzen. Korrekturen einmal getroffener Personalentscheidungen sind sowohl in der Einzelschule als auch im Schulsystem insgesamt schwer vorzunehmen. In einigen Bundesländern werden deshalb Ansätze verfolgt, die es ermöglichen, einmal getroffene Personalentscheidungen, wie etwa die Besetzung von Schulleitungspositionen, zu revidieren. Stellen in Schulleitung oder auch in der Schulverwaltung werden demnach „auf Probe“ für eine gewisse Zeit – wie auch in NRW diskutiert – vergeben (vgl. Bellenberg/Thierack 2003, S. 57f.). Ein solches Vorgehen wird in der Fachöffentlichkeit allerdings äußerst kontrovers erörtert (vgl. z.B. Buhren/Rolff 2002). Auf der anderen Seite sind, wegen pädagogischer und fachlicher Notwendigkeiten, die Versetzungsmöglichkeiten für die einzelne Lehrkraft limitiert (vgl. auch BASS 21-01 N. 21, S. 21/10). Eine hohe Organisationstreue der Lehrkräfte ist die Fol-

ge. Dass die Organisationstreue weniger aus Überzeugung der Lehrkräfte, sondern vielmehr aus dienstrechtlichem Zwang herrührt, mag Schwierigkeiten mit sich bringen. Trotzdem hat die Schulleitung den Vorteil einer besonders langen Planungssicherheit in Personalfragen. Schulentwicklung kann nicht kurzfristig passieren, es bedarf eines langen Veränderungsprozesses (vgl. Holtappels 1995, S. 23), weshalb eine geringe Fluktuation im Kollegium und eine stabile Konsistenz als günstige Bedingung für effektiv arbeitende Schulen betrachtet werden (vgl. Huber 1999, S. 12).

Ansatzpunkte für die Personalentwicklung liegen dort, wo sich nach Erkenntnissen der Personalbedarfsplanung eine Mangelsituation von Lehrkräften etwa in Bezug auf einzelne Fächer oder Schulformen abzeichnen, um Ungleichgewichte durch Qualifizierung bereits im Schuldienst tätiger Lehrkräfte zu vermeiden. So herrscht gegenwärtig ein fachspezifischer und besonders auf bestimmte Schulformen bezogener Mangel an voll ausgebildeten Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen vor (vgl. Meetz/Sprütten 2005, S. 8), der durch Personalentwicklung abgedämpft werden kann. Durch besondere Ansätze könnten bspw. Lehrkräfte dazu gebracht werden, eine zusätzliche Fakultas in einem Mangelfach zu erwerben.⁶⁰ Ein weiterer Hebel ist die Nachfolgeplanung in den Schulen. Stehen z.B. Funktionsträger vor der Pensionierung, kann durch gezielte Fördermaßnahmen und Nachfolgeplanung Nachwuchs für die vakant werdende Stelle qualifiziert und ausgewählt werden. Terhart empfiehlt für ein solches System der voraus laufenden Qualifizierung im Lehrerberuf eine potenzialorientierte Förderung, nach der möglichst viele geeignete Lehrkräfte für die Übernahme von Funktionen qualifiziert werden, so dass dann bei Bedarf eine „Auswahl der Geeignetesten“ (2000, S. 136) von der Schule getroffen werden kann.

Personalinformationsmanagement für Personalplanung und Personalentwicklung

Sowohl für die Personalplanung als auch für die Personalentwicklung ist ein Informationsmanagement eine bedeutende Grundlage. Sind für die Personalplanung allgemeine in der LID vorhandene Daten zu Alter und Geschlecht der Mitglieder des Kollegiums von Belang, um eine antizipative Personalplanung zu betreiben, benötigt Personalentwicklung ein weiter reichendes Personalinformationsmanagement. **Personalinformationsmanagement** hat eine zumeist computergestützte Verarbeitung von Informationen über die Mitarbeiter zum Gegenstand. Diese Aufgabe wird bisher durch die Schuladministration wahrgenommen (vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 94). Informationen über die einzelne Lehrkraft sind gerade für den Bereich konstruktiver Laufbahnplanung und der Auswahl individuell nützlicher Förder- und Bildungsmaßnahmen eminent wichtig und werden als entscheidende Vorbereitung etwa für Mitarbeitergespräche benannt (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 99). Bauer geht sogar davon aus, dass ein Personalinformationsmanagement zentrale Voraussetzung von Schulentwicklung ist. Denn nur wenn man weiß, welche Qualifikationen und Interessen im Kollegium einer Einzelschule vorhanden sind, kann man eine Personalentwicklung betreiben, welche Schulentwicklungsprozessen im gewünschten Maße zuträglich ist (vgl. Bauer 1998, S. 110).

3.2.2 Personalfreisetzung und Personalentwicklung

Die **Personalfreisetzung** ist eine Verminderung personeller Überkapazität unter Berücksichtigung der damit verbundenen betrieblichen und sozialen Folgen (vgl. Conrad/Pieper 1990, S. 275). Für Personalfreisetzung an Schulen gibt es drei zentrale Instrumente: ein vorzeitiges

Ausscheiden aus dem Dienstverhältnis z.B. aus Krankheitsgründen, „betriebsbedingte“ Kündigungen z.B. wegen rückläufiger Schülerzahlen oder eine Entlassung von Lehrkräften aus dem Dienst etwa aufgrund mangelhafter Leistungen (vgl. Bartz 2004, S. 177).

Ein Großteil der Lehrkräfte in den westlichen Bundesländern ist im Beamtenstatus beschäftigt, so auch an den nordrhein-westfälischen Gymnasien (vgl. Tab. 7.8 – I). Eine Entlassung von Beamten aus dem Dienst gegen deren Willen ist nur in besonderen Fällen, wie z.B. einer strafrechtlichen Verurteilung zu einer Freiheitsstrafe von mindestens einem Jahr, möglich (vgl. Schnellebach 2005, Rdnr. 157ff.). Die Personalfreisetzung durch Entlassungen zum Abbau von Überkapazitäten spielt im Schulwesen also kaum eine Rolle und kommt durch die beamtenrechtlichen Rahmenbedingungen auch nicht als strategisches Instrument des Personalmanagements in Frage. Gleiches gilt für „betriebsbedingte“ Kündigungen, etwa wegen rückgängiger Schülerzahlen. Der Staat kann auf solche Entwicklungen nur mit einem Rückgang der Einstellungszahlen, also sehr langfristig, reagieren. Ein gegenwärtiger Personalbestand bleibt in solchen Fällen unberührt (vgl. Bartz 2004, S. 177). Auch die Personalfreisetzung durch frühere Pensionierungen ist kein planvolles Instrument um Überkapazitäten abzubauen, da die betroffenen Lehrkräfte nicht aufgrund der schulischen Bedarfslage, sondern zumeist aufgrund krankheitsbedingter Faktoren früher aus dem Dienst scheiden müssen. Personalfreisetzung in Schulen vollzieht sich somit fast ausschließlich durch Abordnung oder Versetzung von Lehrkräften. Dies geschieht z.B. dann, wenn auf Grundlage der LID die Zahl der besetzten Stellen über den Sollstellen liegt und die Schule zur Personalfreisetzung von der zuständigen Bezirksregierung angehalten ist (vgl. Bartz 2004, S. 106). Hier setzt Personalentwicklung im Bereich der Laufbahnberatung und Karriereplanung an. Durch gezielte Personalentwicklungsplanung kann die Abordnung bzw. Versetzung an eine andere Schule oder in Arbeitsfelder außerhalb der Schule durch Qualifikationsmaßnahmen unterstützt und die Laufbahnentwicklung von betroffenen Lehrkräften begleitet werden.

3.2.3 Neue Formen der Personalauswahl in nordrhein-westfälischen Schulen und die Auswirkungen auf die Personalentwicklung

Die **Personalrekrutierung** oder **Personalauswahl** verfolgt das Ziel, den aktuellen Personalbestand durch Neueinstellungen an den Personalbedarf anzupassen (vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 99). Diese Begriffsabgrenzung legt eine quantitative Sichtweise der Personalauswahl nahe. Aus einer qualitativen Perspektive heraus besteht die allgemeine Aufgabe der Personalauswahl in der Feststellung des Eignungspotenzials von Bewerbern mit dem Ziel, diejenigen Bewerber auszuwählen, welche die Anforderungen der zu besetzenden Stelle bestmöglich erfüllen (vgl. Hentze/Kammel 2001, S. 277). Gerade im Bereich der Personalauswahl haben sich in einigen Ländern – so auch in Nordrhein-Westfalen – Änderungen ergeben: Erfolgte bisher die Lehrereinstellung zentral durch die Bezirksregierungen an den Schulen, wo ein Bedarf durch den Stellenplan festgestellt worden war (vgl. Klemm/Meetz 2004, S. 11), haben Schulen unter Berufung auf den Artikel 33 GG seit dem Schuljahr 1996/1997 selbst die Möglichkeit, im Rahmen der schulscharfen Einstellungen Bewerber auszuwählen, die sich auf die in den Amtlichen Schulblättern der Bezirksregierungen ausgeschriebenen Stellen beworben haben (vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 99). Das schulscharfe Verfahren funktioniert folgendermaßen: Die zuständige Bezirksregierung entscheidet, ob eine Schule eine Stelle besetzen darf (s.o. die Ausführungen zum Stellenplan). Daraufhin legt die Schule in Eigenverantwortung – allerdings mit Beratung der Schulaufsicht – einen Ausschreibungs-

text fest und bestimmt somit selbst, welcher Bewerber zum Schulprofil der Schule passen könnte (vgl. Avenarius/Kimmig/Rürup 2003, S. 61). Die Bezirksregierungen übernehmen dabei eine Vorauswahl, die sich nach dem Prinzip der Bestenauslese richtet. Die Noten aus dem ersten und zweiten Staatsexamen haben weiterhin eine zentrale Bedeutung. Am Ablauf des Verfahrens wird zudem deutlich, dass die Bezirksregierungen nach wie vor den größten Teil der Verwaltungslast tragen (vgl. Klemm/Meetz 2004, S. 12). Für die Vorstellungsgespräche setzt die Schule eine Auswahlkommission ein. Die Auswahlkommission unterbreitet der jeweiligen Bezirksregierung nach den Auswahlgesprächen die Vorschläge und diese bietet dem ausgewählten Bewerber, vorbehaltlich der Zustimmung des jeweiligen Personalrates, die Stelle in der Schule an (vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 99 ff. nach Goebel/Schenk 1997, S. 234 ff.). Der Bewerber kann sich innerhalb einer Woche schriftlich entscheiden, ob er die Stelle annimmt, was dieses Verfahren sehr zeitökonomisch erscheinen lässt (vgl. Avenarius/Kimmig/Rürup 2003, S. 62).

Der Evaluationsbericht „Die Mitwirkung von Schulen bei der Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern: Erfahrungen und Wirkungen“, der an der Universität zu Münster unter der Ägide von Terhart angefertigt worden ist, basiert auf der Befragung von Schulleitungen, Mitgliedern der Auswahlkommission und eingestellten Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen. Die Untersuchung ist als Längsschnitt angelegt. Ziel des schulscharfen Einstellungsverfahrens ist es, den Schulen die Möglichkeit zu eröffnen, Personal zu finden, das zu dem im Schulprogramm niedergeschriebenen Profil der einzelnen Schule passt. Der Bericht kommt zu einem insgesamt sehr positiven Fazit dieses Einstellungsverfahrens (vgl. hierzu Hercher et al. 2004, S. 7 und 58ff.). Kritisch merken die befragten Schulleitungen an, dass dieses „Ausschreibungsverfahren sehr viel Arbeit und Organisation“ erfordere (78% der Schulleitungen stimmen dieser Aussage zu). Allerdings sehen 70% der Schulleitungen demgegenüber ein „*angemessenes Verhältnis von Aufwand und Resultat*“ (vgl. ebd. 2004, S. 29).

Welche Verbreitung dieses Einstellungsverfahrens in Nordrhein-Westfalen gegenwärtig erreicht hat, mögen Zahlen aus dem Schuljahr 2003/2004 belegen: Demnach wurden insgesamt 97% aller neu beschäftigten Lehrkräfte schulscharf eingestellt (vgl. Klemm/Meetz 2004, S. 12). Allerdings ist die Validität von Verfahren der Personalauswahl, bei der Bewerber für vakante Positionen hinsichtlich der Übereinstimmung ihrer Qualifikationen mit den vom Arbeitsplatz ausgehenden Qualifikationsanforderungen ausgewählt werden, nach Becker begrenzt. Die Ursachen hierfür liegen zum einen in den Unzulänglichkeiten der einzelnen Verfahren, zum anderen auch in den subjektiven Einflüssen der betroffenen Personalverantwortlichen (vgl. 2002b, S. 405). Hieraus kann die Folgerung gezogen werden, dass – trotz der geschilderten positiven Erfahrungen – auch die schulscharfe Personalauswahl in ihrer positiven Wirkung für die befragten schulischen Akteure in der Münsteraner Studie insgesamt nicht überschätzt werden sollte. Trotzdem bietet das Verfahren im Gegensatz zum klassischen Verteilungsverfahren den Schulen die Möglichkeit, Lehrkräfte mit besonders für den Schulstandort als wichtig erachteten Qualifikationen einzustellen, was erhebliche positive Effekte auch für die Schulentwicklungsarbeit vor Ort mit sich bringen kann. Es erwächst hieraus der Druck für Lehramtsstudierende und Personen im Vorbereitungsdienst sich – gerade in der ersten und zweiten Ausbildungsphase – zusätzliche Qualifikationen anzueignen, welche für eine spätere schulscharfe Einstellung nützlich sein können (vgl. Klemm/Meetz 2004, S. 12). Neben dem Aspekt, neu eingestellte Lehrkräfte als Adressaten der Personalentwicklung, etwa in Form von Mentoraten oder Entlastungsstunden, zu verstehen (vgl. Kapitel

3.2.1), können Berufseinsteiger Qualifikationen oder Erfahrungen aus ihrer Ausbildung oder bisherigen beruflichen Tätigkeit mitbringen, welche für die „einstellende“ Schule und ihre Schulentwicklungsarbeit von erheblichem Nutzen sein können (vgl. Klemm/Meetz 2004, S. 12): Berufseinsteiger kommen in einer akteursorientierten Sichtweise der Personalentwicklung, also nicht nur als Adressaten von Personalentwicklung, sondern mitunter selbst auch als Personalentwickler und Multiplikatoren im Kollegium in Betracht, was eine institutionell abgesicherte Einbindung von leistungsstärkeren Berufsanfängern für Keuffer und Oelkers empfehlenswert macht (vgl. 2001, S. 70).

Die zentrale Kritik an den schulscharfen Einstellungen liegt in der Befürchtung begründet, dass unattraktivere Schulstandorte (sozialer Brennpunkt, regionale Abgeschiedenheit etc.) geringere Chancen hätten, qualifizierte Lehrkräfte zu bekommen. Die angesprochene Studie von Hercher et al. liefert Belege, dass diese Befürchtungen durchaus die Realität treffen. Es wird berichtet, dass unattraktive Schulstandorte weniger oder unqualifiziertere Bewerbungen erhalten und dadurch bei diesem Verfahren indirekt benachteiligt würden (vgl. 2004, S. 31). Die Bildungskommission der Länder Brandenburg und Berlin schlägt deshalb Instrumente vor, die in den Bereich der Personalentwicklung fallen. Demnach könnten flexiblere Laufbahnen, die etwa eine pflichtgemäße Dienstzeit an solchen Schulstandorten vorsehen, eine Möglichkeit sein, diesem Problem zu begegnen. Weiterhin könnten monetäre Zulagen beim Dienst an „benachteiligten“ Schulstandorten gewährt werden (vgl. Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, S. 259). Der Personalentwicklung kommt eine hohe Bedeutung als Anreiz- und Kompensationsinstrument zu (vgl. Kapitel 1.1). Lehrkräften an als benachteiligt identifizierten Schulen – und hier nicht nur den neu eingestellten Lehrkräften – könnten etwa in Form von Anrechnungsstunden, flexibleren temporären Teilzeitmöglichkeiten oder besonderen Qualifizierungsangeboten Rahmenbedingungen geschaffen werden, die dem schulischen Umfeld angemessen sind. Hierfür bedarf es allerdings einer professionellen Bedarfsermittlung der Personalentwicklung (vgl. Kapitel 4.3.2).

3.2.4 Personaleinsatzmanagement im Schulsystem und in der Schule sowie die Bedeutung für Maßnahmen der Personalentwicklung

Die Deckung des Personalbedarfes ist erst dann abgeschlossen, wenn neue Lehrkräfte in der neuen Schule in den Arbeitsvollzug integriert sind. Das **Personaleinsatzmanagement** in Schulen ist deshalb ein abschließender Teil zur Deckung des Personalbedarfes (in Anlehnung an Conrad/Pieper 1990, S. 274). Darüber hinaus ist im schulischen Kontext auch die optimale Gestaltung des Arbeitsplatzes Gegenstand des Personaleinsatzmanagements. Dies tangiert mit der Arbeitsstrukturierung einen bedeutsamen Teilbereich der Personalentwicklung (vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 94). Das Schulgesetz des Landes legt fest, dass die Schulleitungen für die Einsatzplanung der Lehrkräfte zuständig sind. In § 59 Abs. 5 heißt es *„er [der Schulleiter] entscheidet über die Übertragung von Sonderaufgaben und über den Unterrichtseinsatz der Lehrerinnen und Lehrer; er [der Schulleiter] setzt die individuellen Pflichtstunden der Lehrerinnen und Lehrer sowie Stunden-, Aufsichts- und Vertretungspläne fest.“* (SchulG NRW).

Die Zuweisung einer Person an eine Schule kann als Aspekt des Personaleinsatzmanagements betrachtet werden. Diese Zuweisungen erfolgen durch Einbeziehung von Schulaufsicht und Schulleitung und können durch Einstellung, Versetzung oder Abordnung erfolgen, was die Überschneidungen mit der schulischen Personalauswahl (vgl. Kapitel 3.2.3) und der Perso-

nalfreisetzung (vgl. Kapitel 3.2.2) verdeutlicht. Weiterhin kann dem Personaleinsatzmanagement auch die Vergabe von Sonderaufgaben und Funktionen zugerechnet werden (auch hier ist die Nähe zur Förderung als Teilbereich der Personalentwicklung unübersehbar). Beförderungsstellen werden (noch) von der Schulaufsicht ausgeschrieben und durch die Schulleitungen vergeben, wobei die Schulleitung sich gegebenenfalls an die von der Lehrerkonferenz beschlossenen Grundsätze für die Verteilung etwa von Anrechnungsstunden in diesem Zusammenhang halten muss (vgl. Bartz 2004, S. 20).

Betrachtet man das Personaleinsatzmanagement im Schulsystem, stellt man fest, dass der Einsatz der Lehrenden deutschlandweit noch weitgehend über das wenig flexible Steuerungsprinzip der deputatsorientierten Arbeitszeitmessung gesteuert wird. Lehrkräfte an nordrhein-westfälischen Gymnasien haben demnach ein Pflichtstundendeputat von 25,5 Unterrichtsstunden abzuleisten (vgl. Avenarius et al. 2003, S. 85 und 303). Auf einzelschulischer Ebene vollzieht sich die Verteilung dieser Stunden in der Umsetzung im Stundenplan und legt gleichsam die Präsenzzeit in der Schule fest. Verantwortlich für diesen Bereich ist zumeist die Schulleitung (vgl. Bartz 2004, S. 20). Nach einem solchen Steuerungsprinzip der Pflichtdeputate bleibt wenig Spielraum für die einzelne Schule, auch im System mit Maßnahmen wie Anrechnungsstunden als anreizendes Förderinstrument der Personalentwicklung umzugehen und diese planvoll einzusetzen.

3.2.5 Schulische Personalführung und Personalentwicklung

Im Hinblick auf die Steuerung des Verhaltens der Mitarbeiter kommt der strukturellen und personellen **Personalführung** eine besondere Bedeutung zu (vgl. Berthel 1997, S. 7ff., ferner Weber 1992, Sp. 1827). Unter Personalführung kann nach Staehle eine direkte personale Beeinflussung des Verhaltens einzelner Mitarbeiter oder die Interaktion in und zwischen Mitarbeitergruppen mit dem Zweck der Erreichung bestimmter Ziele verstanden werden (vgl. 1999, S. 328f. und 839ff.).⁶¹ Personalführung ist innerhalb der Schule eine Schulleitungsaufgabe und wird innerhalb des Schulsystems von der Schulaufsicht wahrgenommen (vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 94).⁶² Überschneidungsbereiche zwischen Personalführung und Personalentwicklung in Schulen sind vielfältig. Verhaltenswissenschaftliche Ansätze bieten einen Zugang zu beiden Handlungsfeldern. Weiterhin können Maßnahmen als Instrumente in beiden Bereichen eingesetzt werden (in Anlehnung an Staehle 1999, S. 838). Als ein Beispiel sei das Mitarbeitergespräch genannt. Mitarbeitergespräche können nach Oechsler – je nach Ausrichtung (vgl. Kapitel 3.2.1) – als Führungsinstrument und als Rückmeldemaßnahme für Führungskräfte und Mitarbeiter gleichermaßen eingesetzt werden (vgl. Oechsler 2000, S. 579).

3.2.6 Personalentwicklung und Personalkostenmanagement

Das **Personalkostenmanagement** verbindet das Personalmanagement mit der Finanz- und Budgetplanung einer Organisation. Die Personalausgaben des lehrenden Personals sind Bestandteil des Etats im Bundesland Nordrhein-Westfalen und werden vom Landesamt für Besoldung und Versorgung verwaltet. Die Ausgaben für das nicht-lehrende Personal fallen beim jeweiligen Schulträger an, was entweder eine Kommune oder, vor allem im Förderschul- und Berufskollegbereich, auch ein Kreis sein kann (vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 94 und S. 117). In Nordrhein-Westfalen wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Programme eingesetzt und erprobt, die aus Schulsicht eine dezentrale Finanzverantwortung

für Personalangelegenheiten auf die Ebene der Einzelschule, und hier insbesondere in den Kompetenzbereich der jeweiligen Schulleitung, verlagert. Da in Nordrhein-Westfalen die schulformübergreifende Stellenreserve für Vertretungsunterricht in Höhe von 4% des Personalbestandes durch den Anstieg der Schülerzahlen und den damit verbundenen erhöhten Lehrbedarf benötigt worden ist, gibt es seit dem Schuljahr 1996/1997 das Programm „Geld-statt-Stellen“, um den Schulen Vertretungsunterricht zu ermöglichen (vgl. BASS 1-11 Nr. 2.2 Absatz I).⁶³ Das Programm „Geld-statt-Stellen“ funktioniert analog zur Mittelbudgetierung, bei der den Schulen ein bestimmter Geldbetrag zur Anschaffung von Sachgütern zur Verfügung gestellt wird. Die Schulen erhalten im Rahmen des Programms direkt finanzielle Mittel, um im Bedarfsfall zusätzlichen Vertretungsunterricht zu realisieren. Die Schulen verfügen so über einen finanziellen Spielraum, um für bestimmte Unterrichtszwecke Lehrkräfte auf Basis von BAT⁶⁴-Zeitverträgen einzukaufen. Hiefür können nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Personen ohne Lehrbefähigung beschäftigt werden, wenn eine Eignung zur Unterrichtserteilung festgestellt wird (vgl. BASS 11-11 Nr. 2.2, Abs. III). Unter anderem dient diese Maßnahme auch zur Vertretung von Unterricht, der aufgrund von Lehrerfortbildungsmaßnahmen entsteht (vgl. BASS 11-11 Nr. 2.2, S. 11/35), was einen direkten Bezug zu einem für die Personalentwicklung zentralen Bereich verdeutlicht. Ein weiterer für die Personalentwicklung bedeutender, durch das Instrument „Geld-statt-Stellen“ induzierter Bereich ist die Option, Lehrpersonen befristet einzustellen. Da auch nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte engagiert werden können, können so Qualifikationen in die Schulen getragen werden, die über grundständig ausgebildete Lehrkräfte nicht zu bekommen wären. Institutionalisierte Personalentwicklung kann dazu beitragen, dass diese Qualifikationen im Kollegium multipliziert werden. Dies kann erreicht werden, indem Personen mit besonderen Qualifikationen als Personalentwickler eingesetzt werden.⁶⁵ Obwohl die im Rahmen von „Geld-statt-Stellen“ eingestellten Personen zumeist nur für einen kurzen Zeitraum beschäftigt werden, empfiehlt es sich trotzdem, sie in eine mögliche Maßnahme zur Berufseingangsphase wie Mentorat einzubinden, um den Personen einen Einstieg zu erleichtern und die Einarbeitungsphase zu verkürzen. Trotz der kurzen Planungssicherheit für die Schule und das Individuum selbst, empfiehlt sich umso mehr eine möglichst schnelle Integration. Instrumente der Personalkostenbudgetierung sichern den Schulen unter besonderen Bedingungen auch die Möglichkeit zu, solche Mittel in die Qualifizierung der Lehrkräfte umzuwidmen. Personalkostenmanagement erhöht – unter gegebenen Voraussetzungen – möglicherweise auch den finanziellen Spielraum für schulische Personalentwicklung. Gleichsam könnten erweiterte Freiräume den Schulen ebenso Möglichkeiten eröffnen, externe Expertise auch für den Bereich der Personalentwicklung an der Schule zu finanzieren. In Kapitel 4.2.2 werden die für diesen Ansatz zentralen Fortbildungsbudgets für die nordrhein-westfälischen Gymnasien genauer erörtert.

3.2.7 Evaluation des Personalmanagements – Evaluation der Personalentwicklung

Es erscheint müßig zu erwähnen, dass – genau wie zu vielen anderen Handlungsfeldern des Personalmanagements – auch zum **Personalcontrolling** oder zur **Evaluation des Personalmanagements**⁶⁶ eine Vielzahl von Definitionen in der wissenschaftlichen Literatur firmieren (vgl. Thom 2004, Sp. 734, ferner Oechsler 2000, S. 190). Unter Evaluation im weiteren Sinne kann nach Thom jegliche Art der Wertbestimmung einer Sache verstanden werden, wobei eine solche Abgrenzung den Gegenstandsbereich, der evaluiert wird, weitgehend offen

lässt (vgl. 2004, Sp. 734). Als Grundlage für die folgenden Ausführungen soll eine engere Begriffsauffassung herangezogen werden. Nach Beeby kann unter Evaluation „*the systematic collection and interpretation of evidence, leading, as part of the process, to a judgement of value with a view to action*“ (vgl. 1977, S. 68) verstanden werden. Folgt man Thom, dann kommt in dieser Definition zum Ausdruck, dass im Rahmen eines Evaluationsprozesses eine Beurteilung erfolgt, die immer auch auf Daten beruht. Die Daten als Grundlage einer Beurteilung im Rahmen eines Evaluationsprozesses sollten dabei systematisch erhoben und interpretiert werden (vgl. Thom 2004, Sp. 734). Aus den Ausführungen in betriebswirtschaftlicher Managementliteratur kann weiterhin gefolgert werden, dass ein Prozess der Evaluation nicht aus einem Selbstzweck heraus erfolgt, sondern Bemühungen um eine Behebung festgestellter Mängel auslösen soll, also die Grundlage für den Planungsprozess darstellt (vgl. Becker 2002b, S. 413). Bezieht man jetzt die Evaluation auf den Bereich des Personalmanagements, wird nicht zuletzt aufgrund der in dieser Arbeit bereits geschilderten Komplexität des Gegenstandsbereiches deutlich, dass sich Evaluationsansätze auf alle Handlungsfelder des Personalmanagements beziehen können.⁶⁷ Die Bedeutung für derlei Evaluationsprozesse wird im Schulbereich vermutlich stark zunehmen, denn mit dem gegenwärtigen Trend – auch für den Bereich des Personalmanagements – den Schulen auch gesetzlich mehr Selbstverantwortung zu gewähren, geht gleichsam eine Verpflichtung für die Schulen einher, Rechenschaft über die eigenverantwortliche schulische Arbeit abzulegen, wie sie sich beispielsweise in der Schulprogrammarbeit niederschlagen kann (vgl. Avenarius/Kimmig/Rürup 2003, S. 9). Die Rechenschaftslegung kann durch Evaluationsprozesse der einzelnen Personalmanagementfelder gestaltet werden. Für die Evaluation der Personalentwicklung zeigt sich – soviel sei vorweg genommen –, dass bisher weder in der Betriebswirtschaftslehre noch in der Erziehungswissenschaft Ansätze ausgeprägt sind bzw. dass diese aufgrund ihres Scheiterns, nicht weiter verfolgt werden.⁶⁸ Dies liegt vor allem daran, dass es im schulischen Bereich (bisher) kaum möglich ist, einen lückenlosen Zusammenhang zwischen Personalentwicklung bzw. einzelnen Personalentwicklungsmaßnahmen und Formen schulischer Wirkung herzustellen, die sich etwa auf Unterrichtsebene vollziehen können (vgl. Kapitel 5.3). Gleichsam fehlt es an Messkriterien, anhand derer festgemacht werden kann, ob z.B. eine Fortbildungsmaßnahme zu höherer Unterrichtsqualität oder erhöhter Wirksamkeit des Unterrichts geführt haben könnte. Außerdem ist es möglich, dass Auswirkungen von Personalentwicklungsmaßnahmen – wie etwa ein Führungskräftecoaching – erst eine gewisse Zeit nach der Maßnahme in bestimmten Situationen auftreten (vgl. Bartz 2004, S. 212). Doch trotz der geschilderten Grenzen ist die Evaluation der Personalentwicklung nach Einschätzung von Thom unbedingt notwendig (vgl. 2004, Sp. 741). Oder – wie Bartz es formuliert – „*Nur der Versuch, den Erfolg von Personalentwicklungsmaßnahmen zu überprüfen, sichert Personalentwicklung gegenüber dem Vorwurf der Beliebigkeit ab*“ (Bartz 2004, S. 213). Die Evaluation der Personalentwicklung kann sich einerseits auf die Ebene der Personalentwicklungsmaßnahmen, andererseits auf den gesamten Personalentwicklungsprozess beziehen. Für beide Ebenen steht ein vielfältiges methodisches Repertoire zur Verfügung, das sich in der einschlägigen Literatur zentral auf die Bereiche der Kosten (Effizienz) und des Erfolges (Effektivität) von Personalentwicklung bezieht (vgl. Bartz 2004, S. 212, ferner Thom 2004, Sp. 737ff.). Trotzdem fehlen umfassend von Wissenschaft und Praxis akzeptierte Maßnahmen (s.o.). Die Untersuchung des ersten Bereiches – dem der Kosten also – ist am Gebot der Wirtschaftlichkeit orientiert und strebt nach dem Beweis dafür, dass die finanziellen Mittel – wie etwa das Fortbildungsbudget einer

Schule (vgl. Kapitel 4.2.2) – möglichst effizient eingesetzt werden. Ein solcher auf Kosten-Nutzen-Abgleich abgestellter Ansatz setzt voraus, dass sich ein Überblick über die bspw. für eine Fortbildung anfallenden Kosten (z.B. Referent, Material, Vertretungsunterricht etc.) verschafft wird. Je genauer die Kosten von der Schule antizipiert werden können, desto zielgenauer kann nach alternativen Maßnahmen gleicher Wirksamkeit zu geringeren Kosten gesucht werden. Das zentrale Problem solcher Verfahren liegt darin, den Nutzen oder die Wirksamkeit, die eine Maßnahme für Lehrkräfte oder die Schule verspricht, so darzustellen, dass überhaupt ein Kosten-Nutzen-Abgleich auf der Ebene der Einzelschule möglich ist (vgl. Bartz 2004, S. 212). Zu diesen quantitativen Verfahren im Bereich der Evaluation der Personalentwicklung zählen nach Thom u.a. die aus dem betriebswirtschaftlichen Controlling stammende Budgetierung (vgl. hierzu auch Böttcher/Görtz/Meetz et al. 2005), verschiedene Formen der Kennzahlensysteme⁶⁹ oder Ansätze der Humanvermögensrechnung⁷⁰ (vgl. 2004, Thom Sp. 738f.). Neben diesen skizzierten quantitativen Verfahren finden sich gleichsam Instrumente, welche über qualitative Daten den Evaluationsprozess gestalten (vgl. Bartz 2004, S. 212f.). In Schulen kommen nach Bartz an dieser Stelle schriftliche Befragungen oder offene Interviews der Teilnehmer genauso zum Einsatz wie Transfer- und Rückkehrgespräche oder eine Überprüfung durch vorher in der Schule vereinbarte Indikatoren (vgl. ebd. S. 212). Die Ausführungen von Bartz stammen aus der Literatur zur Schulleitungsfortbildung und können als Empfehlungen gedeutet werden.

Insgesamt muss allerdings festgehalten werden, dass die Evaluation der Personalentwicklung weder in Betriebswirtschaftslehre noch in der Schulentwicklungsforschung auf erprobte Instrumente zurückgreifen kann. Trotzdem scheint – aufgrund der zugestandenen Selbstverantwortung im Bereich der Personalentwicklung und des Personalmanagements insgesamt – eine intensive zukünftige Auseinandersetzung erwartbar. Dieses Fazit schließt sich der von der KMK eingesetzten Kommission zur Reform der Lehrerbildung unter der Ägide von Terhart an. Die Forscher betonen, dass die Evaluation der Lehrerbildung insgesamt eine Leerstelle ist und empfehlen eine intensivere umfassende Forschung zur Lehrerbildung insgesamt, wobei die Autoren gleichzeitig klar machen, dass sie nicht ein Mehr an punktuellen Untersuchungen für sinnvoll halten. *„Ausgangspunkt für die Evaluation solle eine breit angelegte Evaluation aller Prozesse und Institutionen der Lehrerbildung in Deutschland sein“* (vgl. 2000, S. 153). Gerade weil die meisten Schulen bei der Arbeit mit Personalentwicklung am Beginn eines Prozesses sind, halten Buhren/Rolff die Evaluation eingeleiteter Maßnahmen für unbedingt notwendig. Die Evaluation trägt zur Steuerung und Optimierung neuer Ansätze der Personalentwicklung bei. Weiterhin können Evaluationsergebnisse neue Wege der Entwicklung stimulieren. Sie helfen aber auch Rechenschaft über Angestoßenes abzulegen. Des Weiteren sind sie auch für die Öffentlichkeitsarbeit relevant und stellen bisher Erreichtes in der Personalentwicklung nach außen dar (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 164). Für die Schulpraxis empfehlen sie innerhalb der Schule schnell die Verantwortung für die Evaluation der Personalentwicklung im Kollegium festzulegen und auch Verfahren einzusetzen, die eine recht schnelle Rückmeldung zum Erfolg einzelner Maßnahmen oder konzeptioneller Überlegungen liefern. Grundsätzlich eigneten sich hierfür nach Buhren/Rolff alle sozialwissenschaftlichen Verfahren wie Befragungen, Interviews oder Beobachtungen. Allerdings muss von vorn herein klar sein, dass etwa Dokumentenanalysen sehr viel Zeit beanspruchen. Für eine schnelle Rückmeldung sind solche Verfahren eher ungeeignet (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 165f.).

Die im Rahmen dieser Arbeit vorgenommene Untersuchung mag – trotz des explorativen Charakters – im Sinne von Terhart et al. einen bescheidenen Teil im Hinblick auf die Personalentwicklung als Teil der Lehrerbildung in der dritten Phase der Lehrerbildung insgesamt beitragen, da sie zumindest den quantitativen Einsatz dieser Instrumente darstellt. Das folgende Kapitel 3.3 fasst die zentralen Aspekte dieses Kapitels zusammen.

3.3 Schulische Personalentwicklung als integraler Bestandteil des schulischen Personalmanagements – Ein Zwischenfazit

Die Durchmusterung der Aufgabenbereiche des schulischen Personalmanagements unter Bezugnahme der Personalentwicklung lassen in zweierlei Hinsicht deutliche Schlüsse zu: Zum einen werden Aufgaben auf Ebene der Schuladministration und nicht in den Einzelschulen wahrgenommen. Allerdings zeichnen sich Tendenzen ab, dass im Bereich des Personalmanagements mehr Entscheidungsmöglichkeiten im Bereich des Personalmanagements gesetzlich auf die Einzelschulen übertragen werden. Dies gilt z.B. für schulscharfe Einstellungen, das Personalkostenmanagement oder das Personaleinsatzmanagement (vgl. Kapitel 3.2). Die Schulen befinden sich in einem Prozess von einer zentralen Personalbewirtschaftung zu einem dezentralen Personalmanagement mit weitreichenden Handlungsmöglichkeiten in den einzelnen Schulen (vgl. Kapitel 2.1.2). Dieser Trend ist nicht auf Nordrhein-Westfalen beschränkt. Simon beobachtet Ähnliches im Bundesland Schleswig-Holstein (vgl. 2001, S. 58). Die eingangs erwähnte These von Dubs, ob und wie sich Gestaltungsmöglichkeiten schulischen Personalmanagements im Kontext der Schulentwicklung verändern, hänge mit der Fortentwicklung des Konzeptes autonomer Einzelschulen ab (vgl. 2001a, S. 18), sind auf Grundlage der Ausführungen in diesem Kapitel haltbar. Trotz der gewährten personellen Handlungsmöglichkeiten, vor allem bei den Schulleitungen, bleibt die administrative Eigenständigkeit von Schulen *de jure* begrenzt, denn die Schulen bleiben nicht-rechtsfähige Anstalten des öffentlichen Rechts und können so trotz vermehrter zugestandener Entscheidungsfreiräume weiterhin keine Satzungen verabschieden sowie Finanz- und Personalhoheit ausüben (vgl. auch Avenarius/Kimmig/Rürup 2003, S. 92).⁷¹

Hieran schließt sich die Frage an, wie weit die Selbstständigkeit in Personalangelegenheiten in NRW gehen soll? Der Gesetzestext des Bundeslandes lässt hierfür Interpretationsspielraum, denn der Schulleiter ist „*im Rahmen der übertragenen Zuständigkeiten*“ (§ 59 Abs. 4 SchulG NRW) dazu verpflichtet, in Personalangelegenheiten mitzuwirken oder diese selbst zu entscheiden. Die Kommentierung zum Schulgesetz verweist hierbei insbesondere auf beamtenrechtliche Zuständigkeiten (vgl. Jülich/van den Hövel/Packwitz 2005, Rdnr. 17). Auch die Wissenschaft liefert hierzu kaum Antworten, denn abgesehen von der Studie zur schulscharfen Personalauswahl von Hercher et al. (2004) fehlen umfassende Evaluationsbeiträge. Zumindest die schulscharfe Personalauswahl wird von den schulischen Akteuren insgesamt positiv bewertet (vgl. Kapitel 3.2.3).

Die zu Beginn dieses Kapitels referierte These von Thom, dass die Personalentwicklung in vielfältiger Weise mit weiteren Handlungsfeldern des Personalmanagements in Verbindung steht (vgl. 1992, Sp. 1677), lässt sich bestätigen. Schulische Personalentwicklung kann nicht isoliert von den anderen Handlungsfeldern des schulischen Personalmanagements betrachtet werden: Änderungen der Rahmenbedingungen in einem Bereich können erhebliche Konse-

quenzen haben und üben erheblichen Einfluss auf die Personalentwicklung aus, genau wie es andersherum der Fall ist. Selbstständigere Strukturen im Bereich der Personalauswahl bspw. erfordern neue Qualifikationen in den Schulen, um Personal überhaupt professionell auswählen zu können. Andererseits können durch schulscharfe Einstellungen Lehrkräfte gewonnen werden, die Qualifikationen in die Schulen tragen, die bisher so nicht vorhanden waren. Die Aufgabe der Personalentwicklung besteht dann darin, neue Qualifikationen im Kollegium zu multiplizieren, indem neue Lehrkräfte als Personalentwickler eingesetzt werden.

Personalentwicklung für Schulen wird in dieser Arbeit zentral als Förderung und Bildung betrachtet. Für den Schulbereich kommt so eine Reihe von Maßnahmen in Betracht, um Personalentwicklung zu gestalten. Im folgenden Kapitel werden Maßnahmen der Förderung und Bildung für den Schulbereich aufgearbeitet und ein konzeptionelles Personalentwicklungskonzept für Schulen abgegrenzt.

4 Personalentwicklung – Konzept- und Maßnahmenebene im Schulsystem

Obwohl es offenbar nach Einschätzung verschiedener erziehungswissenschaftlicher Autoren kaum empirische Forschungsbeiträge zur schulischen Personalentwicklung gibt und diese sich zumindest konzeptionell in den Schulen kaum zu vollziehen scheint, wird ihr eine besondere Gestaltungskraft für die Veränderung von Schule zugesprochen (vgl. Kapitel 0). Eine Vielzahl von Maßnahmen der Bildung und Förderung von Lehrkräften für den Schulbereich wird in der Literatur für sinnvoll befunden. Und obwohl konzeptionelle Personalentwicklung im Schulbereich zu fehlen scheint, kann doch von einer gewissen Verbreitung zumindest von Einzelmaßnahmen über klassische Fort- und Weiterbildung hinaus ausgegangen werden (vgl. z.B. Buhren/Rolff 2002, S. 10).

In diesem Kapitel werden Maßnahmen der Förderung (Kapitel 4.2.1) und Bildung (Kapitel 4.2.2) für den Schulbereich diskutiert. Da die Personalentwicklung kein originär erziehungswissenschaftlicher Zweig ist, wird angenommen, dass einige Maßnahmen zwar in der Literatur diskutiert werden, obwohl diese in der Schulpraxis noch keinen Eingang gefunden haben. Die Maßnahmen werden auf Basis erziehungswissenschaftlicher und betriebswirtschaftlicher Literatur erörtert und ihr Einsatz für den Schulbereich kritisch diskutiert.

Dubs betont, dass Schulen durch den rechtlich administrativen Rahmen viel weniger frei in der Gestaltung von Personalmanagement und Personalentwicklung sind als die Unternehmen (vgl. 2001a, S. 18). Die diskutierten Bildungs- und Förderungsmaßnahmen werden deshalb hinsichtlich einer praktischen Anwendung auf rechtliche Einsatzmöglichkeiten in nordrhein-westfälischen Gymnasien untersucht (Kapitel 4.2.3).

Obwohl ein systematischer Vollzug als eine Gelingensbedingung für Personalentwicklung betrachtet wird (vgl. Berthel 1997, 227), wird angenommen, dass Personalentwicklung sich in Schulen kaum konzeptionell vollzieht (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 35). Das Kapitel 4.3.1 skizziert nach einer methodenorientierten Zugangsweise einen Ansatz konzeptioneller Personalentwicklung nach Becker, der in Kapitel 4.3.2 in seinen einzelnen Komponenten vorgestellt wird. Das Kapitel 4.4 fasst zentrale Ergebnisse dieses Kapitels zusammen.

Das Kapitel 4.1 stellt zunächst zentrale Zusammenhänge und die Ausgangslage zur Personalentwicklung in Schulen zusammen.

4.1 Personalentwicklung im Schulsystem – Zusammenhänge und Ausgangslage

Die Debatte um Personalentwicklung in Deutschlands Schulen ist hochaktuell. Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte zur Personalentwicklung in Schulen über die Relevanz für schulische Entwicklungsprozesse hinaus skizziert, um die gegenwärtige Diskussion transparent zu machen.

Personalentwicklung in Schulen – Eine Literaturübersicht

Mit dem Aufkommen der Auseinandersetzung um schulische Qualität rückte die Debatte um Personalentwicklung seit den 1990er Jahren stärker in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Autoren (vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 93, ferner Kapitel 0). Monografien zum Thema Personalentwicklung in Schulen (vgl. Buhren/Rolff 2002) sind genauso zu finden wie zum schulischen Personalmanagement (Bartz 2004, Schreyögg/Lehmeier 2003, Dubs 2001a oder auch Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001). Bei Bartz und Dubs handelt es sich um Grundlagenliteratur, die sich in erster Linie an Teilnehmer von Schulleitungsfortbildungen richtet. Auch die Monografie von Buhren/Rolff ist hauptsächlich an Schulpraktiker gerichtet, sucht weniger die wissenschaftliche Reflexion des Themas. Obwohl Bartz und Dubs das Personalmanagement in Schulen insgesamt betrachten, wird der Personalentwicklung dort eine prominente Stellung eingeräumt. Das Buch von Schreyögg/Lehmeier ist eine Herausgeberschaft und widmet sich ausschließlich der psychologischen Betrachtung der Personalentwicklungsmaßnahme Supervision. Die Autoren Bellenberg, Böttcher und Klemm fokussieren in ihrer Monografie das Thema Selbstständigkeit von Schule und diskutieren vor diesem Hintergrund verschiedene Aspekte des Finanz-, Zeit- und auch Personalmanagements vor dem Hintergrund des Leitbildes einer stärker eigenverantwortlichen Schule. Personalentwicklung ist dabei als Teil des Personalmanagements benannt, es wird ihr aber kein besonderer Raum gewidmet (vg. 2001, S. 93).

Weiterhin finden sich eine Reihe von Aufsätzen zum Thema schulischer Personalentwicklung in verschiedenen Fachzeitschriften und Herausgeberschaften, die sich zumeist einzelnen Teilbereichen der Personalentwicklung widmen (z.B. Brohm 2005, Kolzarek/Lindau-Bank 2004, Bauer 1998). Personalentwicklung ist ebenso Gegenstand bildungswissenschaftlicher Berichterstattungen: So setzt sich der Abschlussbericht der von der KMK eingesetzten Kommission zu den „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ bspw. mit Berufslaufbahnen von Lehrern und der Gestaltung einer Berufseingangsphase nach Beendigung des Vorbereitungsdienstes auseinander. Aspekte zur Personalentwicklung finden sich auch im OECD-Bericht „Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht Deutschland“ (2004) oder dem „Lehrerfortbildungsbericht Nordrhein-Westfalen 2003“ (MSJK 2003). Weiterhin wird die Personalentwicklung als Thema in verschiedenen Länderberichten zum Schulsystem in unterschiedlichen Bundesländern aufgegriffen (vgl. z.B. Bildungskommission NRW 1995, Keuffer/Oelkers 2001 oder Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003), was besonders die Bedeutung von Personalentwicklung auf Ebene der mit Schule befassten Ministerien in Deutschland hervorhebt.⁷² Diese wird zudem durch Fachaufsätze von Mitarbeitern der Bildungsverwaltungen betont. (vgl. z.B. Lange 1994 und 1995 oder Simon 2001).

Personalentwicklung für Schulen ist in Wissenschaft und Bildungsverwaltung ein aktuelles Thema. Eine Übersicht über die Publikationen lässt diesen Schluss zu.

Personalentwicklung im Schulwesen – Entwicklung eines Begriffes

Betrachtet man die Anfänge der Diskussion um schulische Personalentwicklung in den 1990er Jahren im Zusammenhang mit Schulqualität genauer, zeigen sich in der erziehungswissenschaftlichen Literatur Begriffseinheiten, die bereits auf eine frühe Auseinandersetzung mit Personalentwicklung in Schulen hindeuten. Die Bildungskommission NRW stellt fest, dass zunächst Überlegungen zur quantitativen Entwicklung des Personalbestandes – also der

im Dienst befindlichen Lehrkräfte (vgl. Kap. 3.2.1) – unter dem Begriff Personalentwicklung verhandelt worden sind, man sprach von „quantitativer Personalentwicklung“ (vgl. 1995, S. 320). Die Auseinandersetzung mit der quantitativen Entwicklung des Personalbestandes in den Lehrerkollegien erfolgte insbesondere im Zusammenhang mit der Analyse des Lehrerarbeitsmarktes, wo Lehrbedarfsprognosen, wie sie etwa von Titze (1986) oder Klemm (1995) vorgelegt worden sind, eine bedeutende Rolle spielen. Trotz aller Unsicherheiten und methodischer Probleme sind Lehrbedarfsprognosen auch heute noch von großem Interesse (vgl. Meetz/Sprütten 2005, S. 16), wie die Arbeitsmarktprognoсе der KMK aus dem Jahr 2003 belegt, die turnusmäßig aktualisiert wird.

Seit den 1990er Jahren rückte also eine qualitativ auf die Qualifikationserweiterung ausgerichtete Personalentwicklung in den Fokus des fachwissenschaftlichen Interesses. Die Lehrerkollegien waren durch ein hohes Durchschnittsalter, aber geringe Personalerneuerungsquoten gekennzeichnet. Die Einstellungspraxis der Länder erfolgte in stark zyklischen Wellenbewegungen: Es gab Phasen, in denen sehr viele Lehrkräfte eingestellt wurden, in anderen Phasen war der Einstellungskorridor extrem schmal. Es wurde deshalb nach Wegen gesucht, Qualifikationen über die traditionelle Lehrerbildung hinaus in die Kollegien an den Schulen zu bringen, um Impulse für schulische Entwicklungsprozesse zu setzen (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 320). Die Personalentwicklung wurde als ein möglicher Lösungsansatz entdeckt, Schulen mit *„den alten Kollegien zu entwickeln“* (Buhren/Rolff 2002, S. 7, ferner Kapitel 0).

Die Unterscheidung zwischen quantitativer und qualitativer Personalentwicklung findet sich mitunter noch heute in Publikationen der Bildungsadministration wieder, wie die Konzeption *„Personal- und Schulentwicklung an öffentlichen Schulen des Landes Sachsen-Anhalt“* (vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2004, S. 31ff. und 35ff.) zeigt.

Mit Personalentwicklung wurde im Schulbereich zunächst die zahlenmäßige Veränderung des Personalbestandes bezeichnet. Allerdings ist nicht die Veränderung des Personalbestandes Gegenstand der Personalentwicklung, sondern die Qualifikationserweiterungen der Lehrkräfte über Bildungs- und Fördermaßnahmen.

Personalentwicklung als Element der dritten Phase der Lehrerbildung

In Deutschland hat das Thema Lehrerbildung zurzeit Hochkonjunktur. Die Fülle von Publikationen zu diesem Thema wird durch eine Reihe von Reformen in den Bundesländern flankiert (vgl. Bellenberg/Thierack 2003, S. 62ff.). Die Lehrerbildung in Deutschland ist an dem Ziel ausgerichtet, möglichst gut qualifizierte Lehrkräfte in den Schulen zu beschäftigen, und wird in drei Phasen gegliedert.

Die erste Phase der Lehrerbildung vollzieht sich in einem Hochschulstudium. Für Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen umfasst das Studium einen fachwissenschaftlichen und einen erziehungswissenschaftlichen Teil (vgl. § 2 Abs. 3 LABG NRW). Es müssen mindestens zwei Fachwissenschaften studiert werden, um später zwei Unterrichtsfächer unterrichten zu können. Die Regelstudienzeit umfasst neun Semester. Das Hochschulstudium schließt mit dem Ersten Staatsexamen ab (vgl. Bellenberg/Thierack 2003, S. 25). Die zweite Phase umfasst den Vorbereitungsdienst, der für Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen 2 Jahre beträgt, in besonderen Fällen allerdings verkürzt werden kann. Er wird an den zuständigen Studienseminaren und an ihnen zugeordneten Schulen abgeleistet (vgl. § 3 Abs. 2 LABG NRW). Der Vorbereitungsdienst enthält neben den theoretischen Elementen durch die

Haupt- und Fachseminare vor allem schulpraktische Anteile und schließt mit dem Zweiten Staatsexamen ab (vgl. Bellenberg/Thierack 2003, S. 38ff.). Im Rahmen der Reformdebatten gewinnt die dritte Phase, also die Zeit nach Beendigung des Vorbereitungsdienstes, immer mehr an Bedeutung. Die von der KMK eingesetzte Kommission zu den Perspektiven der Lehrerbildung unter der Leitung von Terhart formuliert:

„Eine Ausbildung ist eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für eine erfolgreiche Berufstätigkeit. Die volle Entfaltung beruflicher Kompetenz, die erforderliche Spezialisierung, die kontinuierliche Erweiterung des Wissens, der notwendige Zugewinn an Erfahrung und Handlungssicherheiten der Auseinandersetzung mit wechselnden Handlungsfeldern vollziehen sich erst im Beruf selbst. Die Ausbildung liefert für diese Entwicklung das Startkapital, dessen Ertrag sich im weiteren Verlauf ergeben muss“ (Terhart 2000, S. 143).

Die Kommission sieht die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung folglich als bedeutende Voraussetzung, misst aber der dritten Phase der Lehrerbildung eine noch wichtigere Stellung für erfolgreiches Lehrerhandeln bei. Keuffer/Oelkers nehmen in ihrem Text zur „Reform der Lehrerbildung in Hamburg“ Stellung zur Gestaltung dieser dritten Bildungsphase für Lehrkräfte und rücken die Personalentwicklung ins Rampenlicht. Sie formulieren: „*Unter Voraussetzung von berufsbiografischen Forschungen sowie der Perspektive berufs langer Qualifizierungsprozesse kommen der Berufseingangsphase sowie der fortlaufenden Personalentwicklung besondere Bedeutung zu*“ (2001, S. 64).

Personalentwicklung wird hauptsächlich als Ansatz für Qualifizierungsprozesse in der dritten Phase der Lehrerbildung⁷³ betrachtet. Adressaten der Personalentwicklung sind demnach hauptsächlich grundständig ausgebildete Lehrkräfte, welche die erste und zweite Phase der Lehrerbildung durchlaufen haben.

Ambivalente Wahrnehmung von Personalentwicklung in der Schulpraxis?

Personalentwicklung wird eine erhebliche Gestaltungskraft für die Schulentwicklung und die schulische Qualitätsentwicklung zugeschrieben. Dabei wird die Personalentwicklung in betriebswirtschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Literatur durchweg positiv konnotiert. Prüft man diese durchweg positive Betrachtung kritisch, wird man – wie Sprenger für erwerbswirtschaftliche Organisationen – zu dem Schluss kommen, dass die Bedeutung der Personalentwicklung insgesamt vielleicht als zu hoch eingeschätzt und deshalb für den Schulbereich womöglich von „*überzogen optimistischen Erwartungen*“ (in Anlehnung an 2005, S. 114) ausgegangen wird. Die rein positive Sichtweise scheint für die Schulpraxis nicht durchweg haltbar zu sein. Ender/Strittmatter befürchten, dass gerade durch Systematisierungsansätze, etwa durch regelmäßigen Beurteilungsgesprächen, die Personalentwicklung von den Lehrkräften als Einschränkung der beruflichen Autonomie betrachtet und deshalb abgelehnt werden könnten (vgl. 2001, S. 10).

Die Akzeptanz der Personalentwicklung in der schulischen Praxis ist – nicht zuletzt auch aufgrund der fehlenden empirischen Forschungsbasis – bisher ungeklärt und es besteht durchaus die Möglichkeit, dass Personalentwicklung bei den schulischen Akteuren nicht positiv besetzt ist und abgelehnt wird.

4.2 Förder- und Bildungsmaßnahmen im Schulbereich – Inhaltsorientierte Betrachtung schulischer Personalentwicklung

Die Aufgabe der Personalentwicklung in Schulen besteht darin, die vorhandenen Fähigkeiten und Neigungen der Lehrkräfte zu erkennen, zu entwickeln und mit den Stellenanforderungen unter Berücksichtigung der persönlichen Ziele der Lehrkraft mit den Erfordernissen der schulischen Anforderungen in Übereinstimmung zu bringen (in Anlehnung an Kapitel 1.1). Dafür kommen alle Maßnahmen in Frage, die der individuellen beruflichen Entwicklung dienen und die den Lehrkräften unter Beachtung ihrer persönlichen Interessen die zur Durchführung ihrer am Arbeitsplatz gestellten Aufgaben erforderlichen Qualifikationen vermitteln. Diese Maßnahmen können in Förder- und Bildungsmaßnahmen unterteilt werden. Maßnahmen der Förderung sind auf die geplante zielorientierte berufliche Entwicklung einzelner Mitarbeiter gerichtet. Zu den Aufgaben der Förderung zählen z.B. die Einführung neuer Mitarbeiter, positions- und aufstiegsorientierte Unterstützung sowie die Nachfolge- und Karriereplanung (vgl. Becker/Schwertner 2002, S. 95). Die Lehrerfortbildung ist ein zentraler Teilbereich der Personalentwicklung (in Anlehnung an Staehle 1999, S. 776). Sie hat eine lange Tradition und ist durch die jeweiligen Lehrerfortbildungsinstitute in den einzelnen Bundesländern stark institutionalisiert (vgl. Terhart 2001, S. 130). Zum Unterschied zwischen Bildungsmaßnahmen und Fördermaßnahmen erläutert Mentzel:

„Der Begriff Förderung [umfasst] vorwiegend diejenigen Aktivitäten, die auf die Position in der [Organisation] und die berufliche Entwicklung des Einzelnen gerichtet sind, während der Begriff Bildung auf die Vermittlung der zur Wahrnehmung der jeweiligen Aufgaben erforderlichen Qualifikation abstellt“ (1997, S. 247).

Rückt man den beruflichen Aufstieg ins Zentrum der Personalförderung im Schulsystem, scheinen die Möglichkeiten begrenzt, da im Schulsystem äußerst flache berufliche Hierarchien vorherrschen. Aufgrund des Stellenkegels ist ein beruflicher Aufstieg – auch mit speziellen Förderprogrammen –, schwer zu realisieren. Bei der Planung und Umsetzung von Fördermaßnahmen für Lehrkräfte sind die flachen Hierarchien als schulische Rahmenbedingungen deshalb von besonderer Bedeutung (vgl. Kolzarek/Lindau-Bank 2004, S. 9). Sieht man von Schulleitungspositionen und ausgewählten Funktionsstellen ab, gibt es innerhalb einer Schule – je nach Größe der einzelnen Organisation – wenige Stellen, die Lehrkräften Entwicklungsperspektiven bieten, die mit einem hierarchischen Aufstieg oder einer höheren Besoldungsstufe einhergehen. Die Bildungskommission NRW formuliert zu den Aufstiegsmöglichkeiten, dass Lehrkräfte gerade im Förderschul- sowie Primarbereich und in der Sekundarstufe I durch die Einbeziehung in das Laufbahnsystem „[...] *am Anfang ihrer Laufbahn bereits deren Ende erreicht* [...]“ (1995, S. 321) haben. Allerdings finden sich im Gegensatz zu den Schulen der Sekundarstufe I in den Gymnasien durchaus Stellen im „mittleren Management“, wie etwa die Fachkonferenzleitung, die didaktische Leitung oder Unter- oder Oberstufenkoordinator (vgl. 2002, S. 76).

Weiterhin zeigt sich, dass in anderen Bereichen des Schulsystems, wie etwa in der Lehreraus- und -fortbildung oder der Bildungsadministration, ebenso nur eine begrenzte Anzahl von Stellen zur Verfügung steht, die Lehrkräften die Möglichkeit eröffnet, zumindest temporär

andere Tätigkeiten außerhalb der Einzelschule wahrzunehmen (vgl. 1995, S. 324). Einer Tätigkeit außerhalb der Schule in Politik oder Privatwirtschaft etwa stehen möglicherweise gar negative Anreize entgegen (vgl. Cortina/Leschinsky 2003, S. 48). Erworbene Pensionsansprüche zu behalten, kann bspw. ein erhebliches Problem darstellen.

Durch die Abflachung der Hierarchien sind auch in der Privatwirtschaft Aufstiegsmöglichkeiten in vielen Branchen geringer geworden (vgl. Kapitel 2.1). In der betriebswirtschaftlichen Literatur etabliert sich – vielleicht auch deshalb – ein Karrierebegriff, der inhaltlich weniger mit der traditionellen Variante eines vertikalen Aufstiegs mit damit verbundener erhöhter Einkommenserzielung einzelner Personen verbunden ist (vgl. Walger 2004, Sp. 990). Es wird eine individuelle Karriereplanung losgelöst von klassischen Laufbahnen innerhalb von Unternehmen betrachtet. Die Förderung von Personen wird stärker individualisiert, eine erfolgreiche Berufsausübung steht im Mittelpunkt. Karriere ist nicht mehr notwendigerweise aufstiegsorientiert, sondern sie kann auch Seitwärtsbewegungen in der organisatorischen Hierarchie bedeuten, wenn dies mit den Zielen der Person vereinbar ist (vgl. ebd., für den Schulbereich auch Lange 1995, S. 221). Die Karriere wird demnach stärker mit einer subjektiv empfundenen Bedeutungszunahme einer Person oder einer Personengruppe in einer Organisation gleichgesetzt (vgl. Becker 2002, S. 525). Dieser Ansatz erscheint für das Schulsystem mit seinen flachen Hierarchien praktikabel (in Anlehnung an Lange 1995, S. 221). Es bietet sich an, den durch das Laufbahnsystem des Berufsbeamtentums geprägten vertikal orientierten Karrierebegriff für Lehrkräfte zu reflektieren und für den Karrierebegriff im Lehrberuf vielmehr in den Mittelpunkt zu rücken, was Lehrkräfte individuell an Erfahrungen gesammelt und als persönliche Qualifikation entwickeln haben oder entwickeln wollen, um subjektiv empfunden beruflich erfolgreich zu handeln (in Anlehnung an Walger 2004, Sp. 990). Nach einem solchen Ansatz könnte dann erforscht werden, welche Bedeutung Personalentwicklung für die Lehrkräfte im Kontext der eigenen erfolgreichen Berufsausübung spielen kann (vgl. hierzu Lange 1995, S. 221f.).

Die Tab. 4.2 – I zeigt die Inhalte der Personalentwicklung – die Bildung und Förderung – und ordnet die für den Schulbereich diskutierten Personalentwicklungsmaßnahmen zu. Die Maßnahmen werden daraufhin diskutiert und für den schulischen Einsatz reflektiert. Die Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Das anschließende Kapitel 4.2.1 thematisiert die Fördermaßnahmen, Ausführungen zu den Bildungsmaßnahmen sind Gegenstand des Kapitels 4.2.2. Das Kapitel 4.2.3 diskutiert rechtliche Rahmenbedingungen der ausgeführten Personalentwicklungsmaßnahmen.

Tab. 4.2 – I: Inhalte der Personalentwicklung

Inhalt der Personalentwicklung	
Bildung	Förderung
Fort- und Weiterbildung	Personalentwicklungsdatei
Fort- und Weiterbildungsplanung	Mitarbeitergespräch
E-Learning Angebote	Arbeitsplatzbeschreibungen
...	Laufbahnplanung
	Mentorate
	Coaching
	Arbeitsplatzgestaltung
	Potenzialanalysen
	Bedarfsanalysen
	Freistellungsbezogene Maßnahmen (z.B. Sabbatjahr oder Anrechnungsstunden)
	Supervision
	...

Quelle: Eigene Darstellung modifiziert nach Becker 2002, S. 6.

4.2.1 Fördermaßnahmen für Lehrkräfte

Zu den Fördermaßnahmen zählen vorwiegend solche Maßnahmen, die auf die Position in der Schule und die erfolgreiche Berufsausübung des Individuums gerichtet sind (vgl. Mentzel 2001, S. 3, ferner Kapitel 1.1). Mentzel unterscheidet zwischen **potenzialorientierter Förderung** und der **positionsorientierten Förderung**, wobei die potenzialorientierte Förderung eine Weiterentwicklung des vorhandenen Qualifikationspotenzials⁷⁴ der Mitarbeiter zum Ziel hat ohne dass feststeht, welche Position die Betreffenden zukünftig einnehmen werden. Durch die rechtzeitige Entwicklung von für die Zukunft als wichtig erachteten Qualifikationen kann so in einer Organisation ein Reservoir an qualifizierten Mitarbeitern aufgebaut werden, auf die bei zukünftigen Stellenbesetzungen und steigenden Anforderungen an die Organisation zurückgegriffen werden kann (vgl. 2001, S. 110). Terhart befürwortet dieses Vorgehen für die Besetzung von Funktionsstellen innerhalb der Schulen (vgl. 2000). Im Gegensatz dazu dienen Maßnahmen der positionsorientierten Förderung der gezielten Vorbereitung auf bestimmte Positionen (vgl. Mentzel 2001, S. 111), als Beispiel können an dieser Stelle auf Schulleitungstätigkeiten vorbereitende Maßnahmen benannt werden. Für den schulischen Bereich wird eine Reihe von Maßnahmen diskutiert, die im Folgenden vorgestellt werden.

Bei entsprechendem Stellenwert der Personalentwicklung ist in der Unternehmenspraxis die Führung einer **Personalentwicklungsdatei**⁷⁵ zu beobachten (vgl. Mentzel 2001, S. 60). Die Personalentwicklungsdatei beinhaltet Informationen über alle Mitarbeiter und kann somit als Informationsgrundlage für Planung Durchführung und Kontrolle von Personalentwicklungsmaßnahmen dienen (vgl. Oechsler 2000, S. 578). Auf Grundlage der in einer solchen Datei enthaltenen Informationen kann eine Vergleichbarkeit der Mitarbeiter untereinander in Bezug auf Fragestellungen der Personalentwicklung hergestellt und angestrebt werden, um einer Ungleichbehandlung in Bezug auf mögliche Förder- und Bildungsmaßnahmen vorzubeugen

(vgl. Mentzel 2001, S. 60). Bartz stellt heraus, dass die Führung einer solchen Datei in Schulen die strategische und somit längerfristige Planung von Personalentwicklung auf Grundlage einer kontinuierlich geführten Datei verbessere. Zudem ermögliche eine solche Datei durch die Aufnahme nur ausgewählter und mit den Lehrkräften vereinbarter Daten eine Konzentration auf besondere Aspekte bei der Entwicklung des Qualifikationsniveaus (vgl. 2004, S. 192f.). Allerdings birgt eine solche Reduktion der Wirklichkeit nach Bartz gleichermaßen Nachteile. Die Einschätzung der Lehrkräfte erfolgt nur beschränkt und subjektiv, nämlich nach den ausgewählten Kriterien bzw. den selektiv in einer solchen Datei aufgenommenen Daten. Zudem bestehe die Gefahr der Etikettierung, d.h. wenn das Qualifikationsniveau einer Lehrkraft als zu gering eingeschätzt würde, bestünde die Gefahr, dass ihr im Umgang mit einer Eigenschaft diese immer wieder zugeschrieben würde (vgl. ebd.). Als Ausweg empfiehlt Bartz deshalb, eine solche Personalentwicklungsdatei lediglich als eine Grundlage etwa für ein **Mitarbeitergespräch** in Form eines Personalentwicklungsgespräches zu nutzen, in dem dann ein weiteres Vorgehen gemeinsam mit der Lehrkraft präzisiert werden kann (vgl. ebd. S. 193). Für Bauer überwiegen die Vorteile einer Personalentwicklungsdatei, da er diese als wichtige Voraussetzung für die Schulentwicklung und ihre Verknüpfung mit der Personalentwicklung ansieht. Nur über eine solche Datei sei es möglich, die „*vielseitigen Fähigkeiten und Talente im [...] Kollegium*“ (1998, S. 110) festzustellen und daraufhin den verschiedenen Stärken und Fähigkeiten in der Lehrerschaft für Schulentwicklung Raum zu geben (vgl. ebd.). Die Führung solcher Personalentwicklungsdateien findet auch in der Schulpraxis Anwendung. Im Rahmen der Neugestaltung der Berufseingangsphase in Hamburg findet sich der Ansatz, eine Personalentwicklungsdatei an der Einzelschule zu führen, bereits verbindlich wieder: Für jede Lehrkraft wird demnach am Arbeitsplatz eine solche Datei angelegt und als Grundlage für Mitarbeitergespräche zwischen Schulleitung und Lehrkraft genutzt. In diesen Gesprächen sollen – so wird konkret vorgegeben – gemeinsam Entwicklungsschwerpunkte in Bezug auf Fragen der Personalentwicklung vorgegeben werden. Dies umfasst etwa die Vereinbarung zur Übernahme von (befristeten) Funktionen oder längerfristige Karriere- und Laufbahnplanung zwischen Schulleitungen und Lehrkräften (vgl. Keuffer/Oelkers 2001, S. 73).⁷⁶

Das **Mitarbeitergespräch** gilt gemeinhin als ein Informations- und Abstimmungsinstrument der Personalförderung (vgl. Oechsler 2000, S. 579). Der Einsatz solcher Gespräche als Fördermaßnahme stellt ein probates Mittel dar, neben den Zielen der Organisation auch die der Mitarbeiter in die Personalentwicklung einfließen zu lassen (vgl. Mentzel 2001, S. 110). In der betriebswirtschaftlichen Literatur wird die Annahme vertreten, dass die Anerkennung erbrachter Leistungen oder die Festlegung von Entwicklungsmaßnahmen das Selbstbewusstsein der Mitarbeiters stärken und über diesen Weg eine gesteigerte Arbeitszufriedenheit⁷⁷ bei den Menschen erreicht wird (vgl. Neuberger 1980, S. 140ff.). Neben dem Fördergespräch können – je nach Inhalt und Ziel – Mitarbeitergespräche auch in das **Beurteilungsgespräch**⁷⁸, **Konfliktgespräch**, **Zielvereinbarungsgespräch** oder auch **Transforgespräch** nach dem Besuch von Personalentwicklungsmaßnahmen unterschieden werden (vgl. Mentzel 2001, S. 110), wobei theoretisch jede dieser Formen in Schulen Anwendung finden könnte. Mitarbeitergespräche im Sinne der Personalförderung werden auch in der einschlägigen Literatur für den Bereich Schule diskutiert. Dieses Förderinstrument kommt – neben den obligatorischen dienstlichen Beurteilungen – nach Einschätzung von Buhren/Rolff zumindest vereinzelt zum Einsatz (vgl. 2002, S. 65). Da sich Lehrkräfte eher als Kollegen denn als Mitarbeiter zu verstehen scheinen, wird im Schulbereich nach akzeptableren

Begriffsabgrenzungen gesucht. Dies hat eine gewisse Begriffsvielfalt für den gleichen Gegenstand der Mitarbeitergespräche zur Folge: Planungs- und Entwicklungsgespräch, Standort- und Perspektivengespräch, Bilanz- und Orientierungsgespräch finden sich in der Literatur ebenso wie der von Buhren/Rolff verwendete Begriff des Jahresgesprächs (vgl. 2002, S. 65). Das Beurteilungsgespräch ist im Schulbereich als **dienstliche Beurteilung** der Lehrkräfte rechtlich geregelt und soll auf Eignung, Befähigung und fachliche Leistung abzielen und als Grundlage der Personalplanung dienen. Die dienstlichen Beurteilungen sind vor allem durch die Dienstrechtsreform auf Bundesebene aus dem Jahr 1997 verstärkt in den Blickpunkt gerückt. Die Dienstrechtsreform überträgt den Schulleitungen weit reichende Kompetenzen für die Beurteilung⁷⁹ der Lehrkräfte auf Ebene der einzelnen Schule (vgl. Buhren/Rolff 2001, S. 11). So ist eine Lehrkraft in Nordrhein-Westfalen während der Probezeit sowie frühestens drei Jahre und spätestens sechs Jahre nach der Anstellung durch zuständige Schulaufsichtsbeamte zu beurteilen, wobei zumeist weitere Beurteilungssituationen etwa in Form von Unterrichtsbesuchen mit einbezogen werden. Weitere Anlässe für eine Beurteilung sind anstehende Beförderungen z.B. zum Oberstudienrat oder auch zum Schulleiter oder die Übertragung besonderer Ämter, z.B. als Fachleiter in einem Studienseminar (vgl. BASS 21 – 02 Nr. 2, S. 21/14). Ob Lehrkräfte aber diese dienstlichen Beurteilungen – vor allem zu diesen ausgewählten Zeitpunkten – als Förderinstrument wahrnehmen, ist bisher nicht erforscht. Es kann angenommen werden, dass dienstlichen Beurteilungen von den Lehrkräften eher als Bedrohung denn als Förderung wahrgenommen werden. Dies kann durchaus zur Demotivation einzelner Lehrkräfte führen (vgl. Bartz 2004, S. 81f.). Bellenberg, Böttcher und Klemm weisen in einer Rezeption organisationspsychologischer Literatur im Zusammenhang mit Personalbeurteilungen darauf hin, dass diese in Organisationen ohnehin keine große Akzeptanz finden. Sowohl für die Beurteilenden – in den meisten Fällen die Schulleitungen – als auch für die Beurteilten seien diese Prozesse zumeist unbeliebt. Gerade im Falle kritischer Beurteilungen seien negative Effekte in Bezug auf Arbeitsleistung und Arbeitszufriedenheit bei den Beurteilten durchaus wahrscheinlich (vgl. 2001, S. 119 nach Rosenstiel 2000, S. 182). Aus diesem Grunde sehen Bellenberg/Böttcher/Klemm die zentrale Bedeutung der professionellen Vorbereitung von Beurteilungsverfahren in den Schulen, sowohl für die Beurteilenden als auch für die Beurteilten, als einen zentralen Punkt für ein erfolgreiches Umsetzen dienstlicher Beurteilungen (vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 119). Empirische Forschung allerdings, die Hinweise zur Wahrnehmung von dienstlichen Beurteilungen liefert, fehlt für den Schulbereich bisher.⁸⁰ Mitarbeitergespräche vor allem über die Beurteilung hinaus beinhalten – auch im Schulbereich – sowohl Aspekte der Personalentwicklung als auch der Personalführung (vgl. Bartz 2004, S. 206). Im Rahmen der Personalentwicklung kommt nach Bartz zudem Transfergesprächen als ein Evaluationsinstrument für Teilnehmer von Qualifizierungsmaßnahmen eine wichtige Bedeutung zu (vgl. 2004, S. 204). Allerdings wird nach Oechsler der Erfolg von Mitarbeitergesprächen – mit welcher Ausrichtung auch immer – durch vielerlei Faktoren wie die Gesprächssituation, der Stil der Unterredung sowie angewandte Techniken beeinflusst (vgl. 2000, S. 579),⁸¹ so dass die Qualifikationen und die Vorbereitung des Gesprächsführenden eine besondere Rolle für einen effektiven Einsatz spielt (vgl. Becker 2002, S. 349, vgl. auch Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 119). Schulleitungen brauchen also selber angemessene Qualifizierungsangebote, um die ihnen zugeordnete Rolle bei den verschiedenen Mitarbeitergesprächen überhaupt ausfüllen zu können. Darüber hinaus empfehlen Buhren/Rolff auch institutionelle Rückmeldungen (Feedback)

der Lehrkräfte an die Schulleitung, um in die Rolle des Gesprächsführenden im Rahmen von Mitarbeitergesprächen hineinzuwachsen (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 78). Dubs wechselt in diesem Kontext gar die Perspektive und bemerkt, dass Schulleitungen selbst „*ein Anrecht auf Beurteilung*“ (2001a, S. 72) haben – auch über die Beurteilung durch die vorgesetzten Schulbehörden hinaus (vgl. Dubs 2001a, S. 72).⁸²

Zielvereinbarungen sind von Führungskraft und Mitarbeiter gemeinsam geklärte und übereinstimmend festgelegte Ziele (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 69f.).⁸³ Ein Ziel ist ein in der Zukunft liegender angestrebter Zustand, der eindeutig beschrieben ist. Ziele können in Schulen nach Buhren/Rolff Basis für die Motivation der Lehrkräfte sein, sofern die Ziele durch die Lehrkräfte – wie es im Idealfall sein sollte – mitgetragen werden und die Individuen sich mit den Zielen identifizieren. Bei den Zielvereinbarungen geht es einerseits um Ziele der Organisation, die präzisieren sollen, welche Anforderungen in einem bestimmten Zeitraum auf einen Mitarbeiter zukommen, welche Aufgaben daraus erwachsen und welche Erwartungen die Führungskraft und die Mitarbeiter im Hinblick auf die Erledigung dieser Aufgabe haben. Zwischen Mitarbeiter und Führungskraft vereinbarte Ziele können dabei helfen, im Arbeitsalltag Prioritäten zu setzen, weshalb nach Mentzel Zielvereinbarungen als Führungsinstrument eingesetzt werden können (vgl. 2001, S. 83). Andererseits können vereinbarte Ziele ein Maßstab zur Messung der Leistung der Lehrkräfte sein, denn wenn eine Lehrkraft selbst mitvereinbart hat, was von ihr erwartet und woran ihre Arbeitsleistung gemessen wird, hat sie so die Möglichkeit, die Arbeitsleistung selbst einzuschätzen (2001, S. 83). Zielvereinbarungen können als Ausgangspunkt für zielorientierte Verfahren der Personalbeurteilung von Lehrkräften zum Einsatz kommen (in Anlehnung an Becker 2002b, S. 597). Zum Prozess der Zielvereinbarungen gehören neben den Zielen der Organisation gleichsam die persönlichen Ziele der Lehrkräfte. Diese können Erwartungen und Wünsche auf persönliche Entfaltung und beruflich erfolgreiches Handeln umfassen (in Anlehnung an Mentzel 2001, S. 11).⁸⁴ Zielvereinbarungen können nach Mentzel als Instrument des Management-by-objectives⁸⁵ verstanden werden (vgl. 2001, S. 83), was wiederum einen Zusammenhang zwischen Personalführung und Personalentwicklung nahe legt. Für den schulischen Bereich werden Zielvereinbarungen bisher hauptsächlich zwischen der Schulleitung als Führungskraft und den Mitgliedern des Kollegiums im Rahmen eines extra darauf ausgelegten Mitarbeitergespräches thematisiert (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 70). Neben der Frage, ob Schulleitungen die ihnen zugedachte Rolle aufgrund ihrer Ausbildung überhaupt ausfüllen können, bleiben – genau wie bei den Mitarbeitergesprächen – zeitökonomische Zweifel, ob diese Instrumente in der Schulpraxis professionell umgesetzt werden können. Nordrhein-westfälische Gymnasien haben eine durchschnittliche Kollegiumsgröße von 58 Lehrkräften (vgl. MSJK NRW 2005, S. 5). Für die Schulleitungen allein ist es kaum möglich, 58 Zielvereinbarungsgespräche pro Jahr oder auch pro Doppeljahr vorzubereiten, durchzuführen, auszuwerten und die Zielerreichung zu evaluieren. Buhren/Rolff empfehlen deshalb, Mitarbeitergespräche jeglicher Ausrichtung auf Stellvertreter und Abteilungs- bzw. Stufenleiter oder in die Fachbereichsleitung zu delegieren (vgl. 2002, S. 76).

Allerdings zeigt ein Blick in die betriebswirtschaftliche Managementliteratur, dass Zielvereinbarungen möglicherweise von zu positiven Annahmen ausgehen. Persönliche Ziele – gerade im Kontext der Personalentwicklung – finden hauptsächlich nur dann Berücksichtigung, wenn sie den Unternehmenszielen nicht im Wege stehen oder aber diese zumindest ergänzen (vgl. Kapitel 1.1) Gerade durch eine scheinbare Berücksichtigung von Mitarbeiterzielen sieht

Sprenger das Instrument der Zielvereinbarungen zwischen Führungskraft und Mitarbeiter kritisch, da zentral vorgegebene Zielvorgaben durch die Organisation eine Degradierung des Mitarbeiters zum „*Ausführungslakaien*“ (2005, S. 149) zur Folge haben. Bei Nichtberücksichtigung der eigenen Ziele folgen Mitarbeiter ausschließlich den Organisationszielen. Die Selbstverantwortlichkeit des Mitarbeiters weicht damit einer totalen Kontrolle ohne entsprechende Entfaltungsmöglichkeiten für den Einzelnen. Sprenger nimmt zudem an, dass bei „Top-down-Entscheidungen“ eine wirkungspsychologische Verschiebung stattfindet: Mitarbeiter schauen bei von oben vorgegebenen Entscheidungen zunächst darauf, was nicht funktioniert. Die Organisation bekommt so – wenn überhaupt – eine Anpassungsleistung, da die unternehmerischen Ziele nicht die eigenen sind (vgl. 2005, S. 149). Aus den Ausführungen wird deutlich, wie wichtig eine professionelle Umsetzung von Zielvereinbarungen für die Schulen ist, welche sich wirklich an den Zielen der Schulen und denen der Lehrkräfte orientiert. Der Anreizwert von Personalentwicklung kommt hauptsächlich dann zum Tragen, wenn sich die Mitarbeiter mit konzeptionellen Zielen und Maßnahmen identifizieren können (vgl. 1986, S. 329), wenn sie an den Zielformulierungen beteiligt sind und ihre Ziele selbst mit vereinbaren (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 70). Die Führung hat dann die Aufgabe, zum einen mit den Mitarbeitern ihre Ziele klar zu definieren und zum anderen die Ziele auf dem Weg zur Leistungsentstehung klar zu koordinieren (vgl. Sprenger 2005, S. 159). Der Prozess der Zielvereinbarungen fokussiert insgesamt die Verbesserung der Kommunikation und Verständigung zwischen Führungskräften und Mitarbeitern, da die gegenseitigen Erwartungen zwischen einer Führungskraft und den Mitarbeitern möglichst transparent sein sollten (vgl. Mentzel 2001, S. 83).

Coaching

Ein im Schulwesen neueres Instrument der Personalförderung ist das **Coaching** (Buhren/Rolff 2002, S. 92). Das Coaching dient als Oberbegriff für berufsbezogene oder auch private Beratung und Begleitung im Hinblick auf Anforderungen und Probleme, die sich durch den Arbeitsvollzug für die Lehrkräfte stellen (vgl. Bartz 2004, S. 206). Coaching ist ein systematisches Beratungs- und Handlungskonzept für schulische Akteure, welches durch interne und externe Berater durchgeführt werden kann.⁸⁶ Vom Begriffsverständnis her bezieht sich Coaching zumeist auf Einzelpersonen, kann aber auch in genau definierten Gruppen zur Kollegiumsentwicklung durchgeführt werden (in Anlehnung an Rauen 2001, S. 64). Die im Bereich des Coachings angewendeten Methoden umfassen ein weites Spektrum, das von professionellen Gesprächsführungen über Beratungen bis hin zu Therapieansätzen reicht (vgl. Oechsler 2000, S. 580). Dabei wird stets nach den Prinzipien zur „Selbsthilfe“ und zur „Selbstverantwortung“ gearbeitet, so dass als Ziel die Selbstregulierungsfähigkeit der Klienten im Mittelpunkt steht. Ein Coach strebt durch ein Konzept folglich an, dass die Klienten den Coach nicht mehr benötigen (vgl. Rauen 2001, S. 64). Anwendungsbereiche in Schulen können vor allem für Lehrkräfte in Unterrichtssituationen oder in Vorbereitung auf eine neue Funktion oder Aufgabe in der Schule bestehen (in Anlehnung an Buhren/Rolff 2002, S. 92). Auch die Schulleitung als Führungsperson in den Schulen soll die Lehrkräfte – so wird mitunter gefordert – coachen. Doch können die Schulleitungen als Führungskräfte und Dienstvorgesetzte überhaupt Coaches sein (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 95f.)? Obermeyer begrenzt die Coaching-Kompetenz der Schulleitungen auf den Bereich der Unterrichtsentwicklung und damit der pädagogischen Weiterentwicklung einzelner Lehrkräfte (vgl. Obermeyer

2005, S. 33). Sprenger hingegen hält eine Konstellation, in der Führungskräfte als Coaches von Mitarbeitern agieren, insgesamt für sehr problematisch, da es der hierarchisch übergeordneten Führungskraft zumeist – bewusst oder unbewusst – nicht um das therapeutische Interesse geht, den Mitarbeiter seine Wahrheit und seinen Weg finden zu lassen. Durch hierarchische Strukturen und eigene Interessen der Führungskräfte kann das Coaching schnell zu einem Instrument verkommen, dem Gecoachten zu zeigen, welcher Weg gut für ihn ist (vgl. Sprenger 2005, S. 76f.). Dies kann auch für Coaching-Prozesse im Unterrichtsbereich zutreffen, wie sie Obermeyer in Schulen für angebracht hält.

Supervision

Die **Supervision** ist dem Coaching in vielerlei Hinsicht sehr ähnlich (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 92, ferner Dubs 2001, S. 107).⁸⁷ Traditionell begrenzte sich die Supervision selbst auf Berufsfelder von Beziehungsarbeitern, wie z.B. Trainern, Therapeuten, Sozialarbeitern oder eben Lehrkräften. Allerdings gibt es mittlerweile durch Weiterentwicklung der Supervision keine Begrenzung mehr auf bestimmte Berufsgruppen, so dass die Supervision auch in vielen Berufsfeldern der Privatwirtschaft eingesetzt wird (vgl. Rauen 2001, S. 65). In vielen Berufsfeldern kann Supervision zu erfolgreichem beruflichem Handeln beitragen. Ursprünglich stammen Ansätze der Supervision aus dem Feld der sozialen Arbeit, Beratung und Therapie bzw. der Therapieausbildung und finden in Einzel- oder Gruppensitzungen statt, die zumeist von einem Supervisor mit entsprechender Ausbildung geleitet werden (vgl. Bauer 2001, S. 28). Definiert werden kann Supervision als *„eine berufsbezogene Beratungsform, die auf dem Hintergrund der jeweiligen Organisation die Reflexion, Verarbeitung und Weiterentwicklung personaler und sozialer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Arbeitsalltag fördert“* (Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. in Wolf 1995, S. 26). In den Supervisionsprozess fließen dabei Erkenntnisse aus den Organisations- und Kommunikationswissenschaften sowie der Psychologie und der Gruppendynamik ein (vgl. ebd.). An dieser Definition wird deutlich, dass es kaum Unterschiede zwischen Supervision und Coaching zu geben scheint, allerdings kann angemerkt werden, dass das eigentliche Betätigungsfeld der Supervision traditionell sehr weit von der Welt des Managements entfernt ist, so dass Rauen vermutet, dass der Begriff des Coachings nicht zuletzt auch mit der Absicht der Abgrenzung bezüglich der Klientel in privatwirtschaftlichen Arbeitsfeldern etabliert hat (vgl. 2001, S. 27).⁸⁸ Gerade im Schulbereich ist die Supervision allerdings nicht nur Beratung und Intervention, wie es im Coaching zumeist der Fall ist, sondern kann auch praktische Fallarbeit – wie etwa in Unterrichtssituationen – bedeuten, wobei die Supervisierenden stets auch an ihren eigenen Qualifikationen arbeiten (vgl. Bauer 2001, S. 28). Hierbei kann die Supervision auch in Formen kollegialer Fallberatungen einmünden, die nach Buhren/Rolff eine weit verbreitete Form der Kollegiumsentwicklung darstellt (vgl. 2002, S. 116). Bei der kollegialen Fallberatung handelt es sich um eine Form gegenseitiger Beratung, die ein verstehensorientiertes und gleichberechtigtes Nachdenken über einen bestimmten Fall, wie eine Unterrichtssituation, innerhalb der Gruppe voraussetzt. Die Idee einer Selbsthilfegruppe spielt hierbei eine zentrale Rolle, wenn Teile des Kollegiums zusammenarbeiten und einen Fall aus der Schulpraxis verstehen lernen und gemeinsam versuchen, Lösungsstrategien zu entwickeln (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 116). Genau wie beim Coaching ist zumeist eine fundierte Ausbildung der Supervisoren Voraussetzung. Auch hier bleibt die Frage, ob Schulleitungen oder Führungskräfte in den Schulen entsprechend auf eine solche Tätigkeit vorbereitet sind. Ansonsten bliebe die Möglichkeit,

diese Qualifikationen von außerhalb des Schulsystems zu akquirieren, was nicht zuletzt auch ökonomische Relevanz hat.

Mentorate

Beim **Mentoring** wird einem Mitarbeiter eine erfahrene Fachkraft in der Rolle des Beraters zur Seite gestellt (vgl. Oechsler 2000, S. 581).⁸⁹ Das Mentoring etablierte sich etwa Mitte der 1980er Jahre im Unternehmenssektor als eine Art Patenschaft zwischen neu in eine Organisation eintretenden Mitarbeitern und erfahrenen Führungskräften, den Mentoren⁹⁰ (vgl. Whitmore 1994, S. 17). Die beratende Beziehung zwischen Mentor und neuem Mitarbeiter legt wiederum eine Nähe zwischen dem Coaching und dem Mentoring nahe, die sogar soweit geht, dass einige Autoren das Mentorat als einen Spezialfall des Coachings verstehen (vgl. Rauen 2001, S. 69 nach Schmidt 1995, S. 205). Allerdings liegt ein zentraler Unterschied – zumindest zum organisationsexternen Coaching – darin, dass beim Mentoring keine unabhängige Beratung vorliegt (vgl. Buhren/Rolff 2001, S. 109), Mentoren sind also zumeist nicht neutral, sondern gleichsam Mitglieder der jeweiligen Organisation mit eigenen (berufsbezogenen) Interessen (vgl. Rauen 2001, S. 71). Looss betrachtet die Mentoren kritisch und mutmaßt, dass der Mentor „*ein Sozialisationsagent im Sinne der Firmenziele⁹¹ und der Firmenkultur [ist] und sonst nichts*“ (1991, S. 155). Ziele und Bedürfnisse des Mitarbeiters, dem ein Mentor zur Seite gestellt wird, spielten nach der Ansicht von Looss demnach keine Rolle. Als Ziel des Mentorings wird aber zumeist die Integration neuer Mitarbeiter in die Organisation angegeben, weshalb nach Looss das Mentoring zumeist als mittelfristiger zeitlich begrenzter Prozess angelegt ist (vgl. 1991, S. 153). Dabei sollen – nach Idealvorstellung – Mentor und Schützling eine Beziehung aufbauen, in welcher die Sitten und Normen der Organisation vermittelt werden. Dies wäre bei einseitiger Betrachtung der Unternehmensziele schwer möglich (vgl. ebd.). Weiterhin kommt in der Theorie dem Mentor die Aufgabe zu, den Mitarbeiter im Hinblick auf die Karriere- und Lebensplanung zu unterstützen, wobei folglich die Entwicklung der Persönlichkeit im Vordergrund steht. Beim Mentoring spielen die Ziele des Mitarbeiters eine zentrale Rolle. Allerdings ist der Aspekt der Laufbahn- und Karriereplanung nach Rauen sehr kritisch zu betrachten, da Mentoren für die Beratung in Fragen der Lebensplanung kaum ausgebildet sein dürften (vgl. 2001, S. 71). Deshalb erscheint die Beschränkung des Mentorings nach Looss auf direkt mit der Organisation zusammenhängende Fragestellungen empfehlenswert (vgl. 1991, S. 169), da ansonsten mit der Durchführung von Mentoraten Hoffnungen verknüpft werden, die letztlich kaum erfüllbar sind. Im Schulwesen wird das Mentoring zumeist als Fördermaßnahme für Lehrkräfte (vor allem für neu in den Schuldienst eintretende voll ausgebildete Lehrkräfte) in der Fachliteratur diskutiert.⁹² In Bezug auf die Betreuung von Lehramtsanwärtern haben Mentorate in zumeist informeller Form bereits eine längere Tradition (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 109). Im Zuge der momentan in Deutschland virulenten Diskussion zur Reform der Lehrerbildung, sollen Mentorate vor allem auf die Zeit nach dem Referendariat als Förderungsinstrument für junge Lehrkräfte mit dem Ziel ausgeweitet werden, dass die jungen Lehrkräfte Handlungssicherheit im beruflichen Tun aufbauen und zu einer tragfähigen beruflichen Identität finden (vgl. Terhart 2000, S. 129). Diese durch ein Mentorat unterstützte Berufseingangsphase kann nach Buhren/Rolff drei bis fünf Jahre dauern (vgl. 2002, S. 109). Horster beschreibt bestehende Widrigkeiten für Junglehrkräfte folgendermaßen: Berufsanfänger⁹³ würden, häufig unbedacht, als Verfügungsmasse in den Schulen gesehen, um Ungleichmäßigkeiten im Stundenplan auszu-

gleichen, woraus mitunter die Konsequenzen erwachsen, dass Berufsanfänger nicht gleichmäßig in den verschiedenen Fächern und Schulstufen eingesetzt würden. Weiterhin müssten sie verstärkt Problemklassen übernehmen, unausgewogene Stundenpläne mit Springerstunden akzeptieren und würden zum Teil in erheblichem Maße mit Sonderaufgaben – etwa im Bereich der Schulentwicklung – betraut (vgl. 2001, S. 142). Da diese Berufseinstiegsphase nach Buhren/Rolff zumeist mit dem Wechsel einer Schule und dem Zurechtfinden in einem neuen Kollegium verbunden ist (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 110), können solche Situationen möglicherweise Überlastungssituationen bei einzelnen Lehrkräften hervorrufen (vgl. Keuffer/Oelkers 2001, S. 67).⁹⁴ Neben der Belastungsreduktion können Mentorate den Einstieg für Junglehrer in eine neue Schule erleichtern.

Teambildung

Als Flankierung zu den Mentoraten zur Einarbeitung neuer Lehrkräfte empfehlen Keuffer/Oelkers im Rahmen der Reform der Lehrerbildung in Hamburg, dass – nach Möglichkeit – an einem Schulstandort zu den Einstellungsterminen mindestens zwei Lehrkräfte gleichzeitig beginnen, um eine **Teambildung**⁹⁵ unter den Anfängern zu initiieren: Diese „*schärft den Blick für Besonderheiten des Unterrichtens und Erziehens vor Ort*“ (Keuffer/Oelkers 2001, S. 69). Neben dem Aspekt, die Junglehrkräfte als Adressaten der Personalentwicklung zu betrachten, bringen Berufseinsteiger zumeist Qualifikationen oder Erfahrungen aus ihrer Ausbildung mit in die neue Schule, die auch Nutzen für erfahrene Lehrkräfte, andere Berufsanfänger oder studentische Praktikanten und das gesamte Schulleben sein können. Berufseinsteiger kommen also nicht nur als **Adressaten von Personalentwicklung**, sondern mitunter selbst auch als **Personalentwickler** in Betracht, was eine institutionell abgesicherte Einbindung von leistungstärkeren Berufsanfängern in die Personalentwicklung sinnvoll machen kann (vgl. Kapitel 3.2.3).

Keuffer/Oelkers empfehlen, Mentorate durch **Anrechnungsstunden** zu flankieren, so dass für die als Mentoren tätigen Lehrkräfte Freiräume und Anreize geschaffen werden, um ein Mentoringprogramm an Schulen professionell betreiben zu können (vgl. 2001, S. 70).

Laufbahnplanung

Als **Laufbahn** werden die aufeinander folgenden Positionen bezeichnet, die Mitarbeiter während ihrer Tätigkeiten durchlaufen. Die **Laufbahnplanung** legt dabei fest, welche Positionen ein Mitarbeiter im Laufe seiner beruflichen Entwicklung noch einnehmen kann und welche qualifizierenden Maßnahmen dazu noch erforderlich sind (vgl. Mentzel 2001, S. 140). Sowohl die **Laufbahn-** als auch die **Nachfolgeplanung** verfolgen grundsätzlich eine ähnliche Zielsetzung: Beide streben eine antizipative Abfolge einzelner Schritte des beruflichen Werdegangs der Mitarbeiter an. Ein Unterschied jedoch besteht im Ausgangspunkt der Planung: Die Nachfolgeplanung setzt an der Bedarfssituation des Unternehmens an, wobei die potentiellen Nachfolger und die für sie notwendigen Qualifizierungsmaßnahmen im Hinblick auf eine zukünftig zu besetzende Stelle koordiniert werden. Die **Laufbahnentwicklung** hat hingegen das Individuum im Blick, geht von Fähigkeiten und Entwicklungsbedürfnissen des Einzelnen aus und legt danach die erforderlichen Maßnahmen fest (vgl. Oechsler 2000, S. 581). Mit der Laufbahnplanung wird im öffentlichen Dienst auch der streng normierte Werdegang von Beamten und ihrer Beförderung bezeichnet, was nach Oechsler allerdings zu einer Abwertung des Begriffes führt, weil im öffentlichen Dienst Zugangs- und Aufstiegs-

voraussetzungen gesetzlich sehr starr geregelt sind.⁹⁶ So sind Einkommenszuwächse stark an die Dienstaltersstufen gekoppelt, individuelle Ambitionen und erbrachte Leistungen spielen weniger eine Rolle. Im privatwirtschaftlichen Bereich hingegen kann individueller und mit mehr Flexibilitätsspielräumen auf die Situation und Qualifikationen des einzelnen Mitarbeiters eingegangen werden (vgl. Oechsler 2000, S. 581). Für die absolut überwiegende Zahl der Lehrkräfte aber ist der Inhalt der beruflichen Tätigkeit vom Dienstantritt bis zur Pensionierung das Unterrichten von Schülern, nur eine ganz geringe Zahl von ihnen erfährt – zumindest bisher – eine Veränderung, sei es durch schulinterne Managementaufgaben oder durch den Wechsel in andere Tätigkeitsbereiche innerhalb oder außerhalb des Schulwesens. Es bietet sich deshalb an, den Karrierebegriff für Schulen weniger auf einen vertikalen Aufstieg als vielmehr auf eine erfolgreiche Berufsausübung zu konzentrieren (vgl. Kapitel 4.1). Terhart betont, dass die geringen Aufstiegsmöglichkeiten in den Schulen weder die Berufswahl, noch das Verhalten von Lehrkräften im Beruf selbst beeinflussen. Gelegentlich ist sogar zu beobachten, dass fehlende Karrieremöglichkeiten und damit verbundene soziale Zwänge als positiver Bestimmungsgrund für die Wahl gerade dieses Berufes ins Feld geführt werden. Fehlende Aufstiegsmöglichkeiten mögen vielleicht auch deshalb nicht so besonders stark ins Gewicht fallen, weil die Gehälter für Lehrkräfte in deutschen Schulen im internationalen Vergleich sehr hoch und durchaus konkurrenzfähig mit dem Einkommen von Berufseinsteigern anderer akademischer Berufe in Deutschland sind (vgl. Terhart 2000, S. 146). Trotz der geringen Möglichkeiten eines vertikalen Aufstiegs spielt die Laufbahnplanung im Schulsystem eine bedeutende Rolle, da gerade in größeren Systemen, wie den Gymnasien, durchaus Managementaufgaben und Funktionsstellen innerhalb der Schule anfallen (vgl. Kapitel 4.1). Nach Buhren/Rolff konzentriert sich eine Laufbahnplanung für Lehrkräfte, die entweder von der Schulaufsicht oder dem Schulleiter durchgeführt werden kann, auf vier zentrale Fragen:

- Fach- und/oder Führungslaufbahn?
- Erarbeiten neuer Qualifikationen?
- Weiterentwicklung in der jetzigen Schule oder in einer anderen?
- Verbleiben im Lehrberuf oder neue Perspektive außerhalb der Schule? (vgl. 2002, S. 100f.).

Auch Terhart sieht für interessierte Lehrkräfte durchaus Möglichkeiten alternativer Tätigkeitsfelder außerhalb des Unterrichtens. Er benennt folgende Ebenen innerhalb und außerhalb der Schulen:

- Im Bereich des Schulmanagements (Schulleitung, Abteilungs- oder Stufenleiter oder auch Koordination bestimmter Bereiche (z.B. die Koordination der Oberstufe des Gymnasiums)).
- In der Schulverwaltung auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlichen Aufgaben (z.B. Schulaufsicht).
- In der Ausbildung von Lehrkräften in der ersten und zweiten Phase (z.B. Fachleiter, Hauptseminarleiter).
- Tätigkeiten in spezifischen Projekten der Schulentwicklung (z.B. Mitglied der schulischen Steuergruppe) (vgl. Terhart 2000, S. 146).

Hinzu kommen – zumindest theoretisch – weitere Tätigkeitsfelder außerhalb des Schulwesens, etwa in der Privatwirtschaft oder der Politik (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 100). Trotz der

verschiedensten aufgezählten Möglichkeiten bleibt allerdings die Annahme bestehen, dass die Anzahl der alternativen Beschäftigungsfelder doch sehr gering zu sein scheint (vgl. Kapitel 4.1).

Betrachtet man die von Buhren/Rolff zusammengetragenen Aspekte, lässt sich feststellen, dass die ersten zwei Fragen sich auf innerschulische Laufbahnen, die dritte auf den Wechsel der Schule beziehen, die vierte impliziert zumindest einen temporären Berufswechsel auch außerhalb der Schule. Innerschulische Fachlaufbahnen sind vor allem durch Fachkonferenzen gegeben, die etwa durch Schulentwicklungsprojekte im Bereich der Unterrichtsentwicklung und der Unterrichtsevaluation an Bedeutung gewinnen. Die Vorsitzenden der Fachkonferenzen werden zumeist auf Zeit gewählt, die Fachkoordinatoren werden an Gymnasien zumeist als Beförderungsstellen geführt (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 101). Weitere Möglichkeiten sind durch innerschulische Führungspositionen gegeben, zu denen z.B. der stellvertretende Schulleiter, der Stufenleiter oder der didaktische Leiter gezählt werden können (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 101). Hinzu kommen die mittlerweile auch an nordrhein-westfälischen Gymnasien verbreiteten Ansätze der erweiterten oder kollegialen Schulleitung, bei der eine arbeitsteilige Wahrnehmung von Schulleitungsaufgaben durch mehrere vollzeitbeschäftigte Lehrkräfte unter Vorsitz des Schulleiters und möglicherweise weiterer schulischer Anspruchsgruppen praktiziert wird (vgl. Simon 2001, S. 11f.). Buhren und Rolff skizzieren, dass in schweizer Schulen Stellen des „Mittelmanagements“ (vgl. 2002, S. 101) zeitlich befristet besetzt werden, so dass die Wahrnehmung derlei Aufgaben nicht zwangsläufig mit Aufstieg innerhalb der Schule verbunden ist. Außerdem sei es in der Schweiz möglich, Aufgaben im Mittelmanagement auch an anderen Schulen wahrzunehmen, so dass sich also Lehrkräfte wegen neuer Aufgaben und Herausforderungen an anderen Schulen bewerben können. Ein Organisationswechsel ist in schweizer Schulen einfacher. Die Autoren sehen die Möglichkeiten des Schulwechsels positiv. Die Lehrkräfte sammeln Erfahrungen in Unterrichts- und Schulentwicklung in verschiedenen Schulen. Dies sei von Vorteil für Schulentwicklungsvorhaben in den Schulen. Sie würden deshalb für das deutsche Schulwesen Anreize begrüßen, die eine solche Mobilität fördern (vgl. 2002, S. 101). In Hamburg setzt man weniger auf Anreize denn auf eine Rotation, um die Mobilität der Lehrkräfte zu fördern. Keuffer/Oelkers skizzieren einen Ansatz, dem zufolge in der Hansestadt neu eingestellte Lehrkräfte alle sieben bis zehn Jahre an eine neue Schule versetzt werden sollen, um Impulse für die Schulentwicklung zu setzen (vgl. 2001, S. 71). Diese Wechsel sollen auch gegen ein Einverständnis der betroffenen Lehrkräfte möglich sein und gehen nicht zwangsläufig, wie in der Schweiz, mit neuen Aufgaben im Mittelmanagement einer Schule einher. Eine solche Strategie könnte sich als nachteilig erweisen, da zwangsweise Versetzungen durchaus demotivierend wirken und somit negative Auswirkungen auf die Arbeitsleistungen haben können. Zudem würden Schulen des Vorteils der langfristigen Personalplanung beraubt (vgl. Kapitel 3.2.1). Weitere schulische Führungsaufgaben im Mittelmanagement kommen im Rahmen der Schulentwicklungsarbeit in Betracht. Vor allem in der Schweiz, aber auch in Nordrhein-Westfalen, kommt es verstärkt zur Installation von schulischen Steuergruppen. Die schulischen Steuergruppen setzen sich aus Lehrkräften der Schule zusammen und haben gemeinsam mit der Schulleitung die Aufgabe, Schulentwicklung an der jeweiligen Schule zu initiieren und zu koordinieren (vgl. Rolff/Schley 2004, S. 41f., ferner Fischer 1998, S. 26f.). Neben Laufbahnmöglichkeiten innerhalb der Schule haben Lehrkräfte auch die Möglichkeit, sich (zeitweise) einer Aufgabe außerhalb der Schule zu widmen. Hierbei allerdings ist die Beratungskompetenz von Schulleitungen und der

Schulaufsicht nach der Einschätzung von Buhren/Rolff zumeist eher begrenzt (vgl. 2002, S. 101). Möglichkeiten bestehen etwa durch eine (zeitweise) Abordnung an eine Hochschule, Institutionen der Lehrerbildung oder der Schulverwaltung. Die betreffenden Lehrkräfte verbleiben also im weiteren Sinne innerhalb des Schulsystems (vgl. z.B. Keuffer/Oelkers 2001, S. 105ff., ferner Terhart 2000, S. 147). Weiterhin eröffnen sich in diesem Kontext Möglichkeiten der Teilzeitbeschäftigung für Lehrkräfte oder temporäre vollzeitliche Beurlaubungen, die unter dem Begriff „**Sabbatjahr**“ verhandelt werden.⁹⁷

Zwar gibt es eine Reihe von Optionen im mittleren Management in den Gymnasien oder auch außerhalb der Schulen, zumindest zeitweise über das Unterrichten hinaus tätig zu sein. Allerdings bleibt die Anzahl der Stellen hierfür gering, so dass der größte Teil der Lehrkräfte vom Dienstantritt bis zur Pension unterrichten wird. Ungeklärt bleibt bisher die Frage, ob es einen nennenswerten Anteil an Lehrkräften gibt, die beruflich aufsteigen oder andere Tätigkeiten wahrnehmen möchten. Die Laufbahnplanung und damit der Einsatz von Fördermaßnahmen in Schulen fokussiert hauptsächlich die erfolgreiche Berufsausübung, wobei der Nachfolgeplanung von Funktionsstellen innerhalb der Schulen eine besondere Bedeutung zukommt.

Stellenplan

Zumindest indirekt ist die Laufbahnplanung für Lehrkräfte mit dem **Stellenplan**⁹⁸ einer Schule verknüpft. Stellenpläne geben einen Überblick über die voraussichtlich in den nächsten fünf Jahren zu besetzenden Stellen an einer Schule und enthalten eine Bezeichnung jeder Stelle und die Erwartungen an den jeweiligen Stelleninhaber. Stellenpläne sind somit Grundlage für die Personalplanung einer Schule (vgl. Dubs 2001, S. 22) und können gleichsam als Grundlage zur Erstellung einer Personalentwicklungsdatei dienen (s.o.). Für gewöhnlich umfasst der Stellenplan neben dem Personalbestand einer Schule auch individuelle Daten der beschäftigten Lehrkräfte wie Namen, Alter, Fächer und das Stundendeputat (vgl. Bartz 2004, S. 106). Der Stellenplan sollte nach Dubs auf Grundlage von Schulentwicklungsvorhaben und des Leitbildes von der Schulleitung entworfen werden und muss von der zuständigen Schulbehörde – für die nordrhein-westfälischen Gymnasien sind es die Bezirksregierungen – genehmigt werden (vgl. 2001a, S. 22).

Arbeitsplatzbeschreibung

Auf den Stellenplan aufbauend enthält die **Stellenbeschreibung oder Arbeitsplatzbeschreibung**⁹⁹ eine endgültige Aufgabenbeschreibung und ist eine in schriftlicher Form abgefasste Zusammenfassung aller wesentlichen Merkmale einer Stelle. Neben Hinweisen auf die Einordnung der Stelle in die Organisationsstruktur enthält sie Angaben über Stellenziele sowie die Aufgaben, Rechte und Pflichten des Stelleninhabers (vgl. Mentzel 2001, S. 36f.) und ist somit ein unentbehrliches Instrument für die Ermittlung des qualitativen Personalbedarfes einer Schule, der – neben externer Personalbeschaffung etwa durch ein schulscharfes Einstellungsverfahren an nordrhein-westfälischen Schulen (vgl. Kapitel 3.2.3) – auch durch gezielte Personalentwicklung gedeckt werden kann. Weiterhin kann eine solche Stellenbeschreibung eine wichtige Grundlage für die Leistungsbeurteilung von Lehrkräften liefern (in Anlehnung an Becker 2002, S. 822).¹⁰⁰ Über die Stellenpläne hinaus existieren in den meisten Schulen – so kann zumindest auf Grundlage der herangezogenen Literatur bei fehlender empirischer

Basis zu diesem Thema vermutet werden – wohl keine Stellenbeschreibungen für jede Lehrkraft. Allerdings müssen im Rahmen der schulscharfen Einstellungen im Bundesland Nordrhein-Westfalen Stellenausschreibungen angefertigt werden, so dass zumindest im Rahmen der Personalauswahl erste Erfahrungen vorliegen dürften. Vor allem als Orientierungshilfe für die Personalbeurteilung sowie für die Entwicklung von Förder- und Bildungsmaßnahmen der Lehrkräfte kann Stellenbeschreibungen im Schulbereich eine zentrale Bedeutung eingeräumt werden (in Anlehnung an Mentzel 2001, S. 38).

Arbeitsstrukturierung

Da Förderung im Rahmen der Personalentwicklung nicht zwangsläufig mit einem hierarchischen Aufstieg – gerade bei den flachen Schulhierarchien – verbunden ist (s.o.), stellt auch die Übernahme einer neuen Aufgabe oder eine Abgrenzung des derzeitigen Aufgabengebietes durch neue Arbeitsinhalte ebenso eine Form der Förderung von Lehrkräften dar (vgl. Mentzel 2001, S. 171). Personalentwicklung als Förderung des professionellen Selbst kann in der Schule folglich für jede Lehrkraft auch ohne Laufbahnwechsel durch Maßnahmen der **Arbeitsstrukturierung**, nämlich durch **Job-Rotation**, **Job-Enrichment** oder **Job-Enlargement**, erlangt werden (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 102). **Job-Rotation** bedeutet dabei den Wechsel des Arbeitsplatzes (Arbeitsplatzringtausch) bzw. des Arbeitsschwerpunktes (vgl. Mentzel 2001, S. 174). Es handelt sich dabei um strukturell gleichartige Arbeitsplätze oder um qualitativ gleichwertige Aufgaben. Primäres Ziel des Wechsels ist die Unterbrechung der Monotonie sowie eine Prävention physischer und psychischer Belastungen, die mit monotonen Tätigkeiten einhergehen können. Zudem können Mitarbeiter durch den Tausch von Arbeitsplätzen einen besseren Überblick über Zusammenhänge in der Organisation gewinnen und werden sich mitunter über die Bedeutung ihrer Leistung im Gesamtzusammenhang des Systems stärker bewusst. Außerdem kann nach Mentzel durch systematisch vollzogene Wechsel und der damit einhergehenden Auseinandersetzung des Einzelnen mit neuen Problemstellungen die Flexibilität bei Änderungsprozessen gefördert werden (vgl. 2001, S. 174). In Schulen findet – zumindest bei einer wissenschaftlichen Außenbetrachtung – *per definitionem* ohnehin Job-Rotation statt. Etwa dann, wenn eine Lehrkraft an einem Gymnasium die Funktion als Klassenlehrer aufgibt und sich ganz auf die Tätigkeit als Fachlehrer konzentriert. Allerdings wird die Job-Rotation selten als Chance der Personalentwicklung begriffen, sondern das genannte Beispiel wird wohl eher von den Lehrkräften als willkommene Entlastung im Arbeitsalltag wahrgenommen (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 102). Beim **Job-Enrichment** (Tätigkeitsbereicherung) kommt es zu einer Integration mehrerer unterschiedlicher und schwieriger Aufgaben, die allerdings sachlich zu einem Aufgabenkomplex zusammengefasst werden können. Im Vergleich zum Job-Enlargement werden Arbeitsinhalte nicht nur ausgeweitet, sondern auch durch qualitativ höherwertige Arbeitselemente angereichert, so dass Initiative und Gestaltungsspielraum des Individuums im Sinne der Selbstverwirklichung nach Mentzel erweitert werden (2001, S. 173). Als Beispiel für Job-Enrichment nennen Buhren/Rolff die Mitarbeit in der schulischen Steuergruppe und daraufhin die Ausweitung der Tätigkeit, indem die Leitung der Steuergruppe übernommen wird (vgl. 2002, S. 102). Unter **Job-Enlargement** versteht Mentzel eine Aufgabenerweiterung der Arbeitsinhalte für den Einzelnen (vgl. 2001, S. 173). Dabei handelt es sich um qualitativ gleichwertige Tätigkeiten. Für den Einzelnen entstehen dadurch größere Aufgabenbereiche, die jedoch vom Individuum ohne große Schwierigkeiten erlernt und beherrscht werden können. Angezielt wird

mit dieser Förderungsmaßnahme primär eine Erhöhung des Selbstwertgefühls der Mitarbeiter, was nach Mentzel positiv mit der Arbeitsleistung korrelieren kann (vgl. 2001, S. 173). Buhren/Rolff führen als Beispiel für das schulische Job-Enlargement Zusatzausbildungen für Lehrkräfte, etwa als Mediator, oder etwa Aufgaben in der erweiterten Schulleitung an (vgl. 2002, S. 102). Die Begriffsabgrenzungen und Beispiele aus dem Schulbereich zeigen, dass sich vor allem Job-Enrichment und Job-Enlargement nicht trennscharf voneinander abgrenzen lassen. Allerdings deutet sich an, dass die skizzierten Maßnahmen der Arbeitsstrukturierung zahlreiche Möglichkeiten der Personalentwicklung in den Schulen eröffnen. Allerdings können Lehrkräfte durch diese Maßnahmen zusätzlich belastet werden, der Nutzen durch Abwechslung im Arbeitsalltag und die Aneignung neuer Qualifikationen und die damit verbundenen Laufbahnmöglichkeiten müssen den Lehrkräften besonders transparent gemacht werden (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 103), um Selbstentwicklung der Lehrkräfte auf diese Weise zu fördern (vgl. Dubs 2001a, S. 104). Empirische Daten etwa über die Akzeptanz und Verbreitung derlei Maßnahmen im Schulsystem fehlen.

Potenzialanalysen

Die **Potenzialbeurteilung** oder **Potenzialanalyse** ist eine Form der Mitarbeiterbeurteilung. Sie richtet sich auf die Analyse der Eignung von Mitarbeitern für zukünftige Aufgaben und Tätigkeiten und die Möglichkeiten ihrer beruflichen Weiterentwicklung (vgl. Mentzel 2001, S. 65). Sie ist somit eng mit der **Laufbahnplanung** verknüpft (vgl. Becker 2002b, S. 455). Der Zukunftsaspekt der Qualifikation des Mitarbeiters und dessen Prognose stehen bei Verfahren der Potenzialbeurteilung im Vordergrund. Der Gegenstand der Potenzialbeurteilung ist das Qualifikationspotenzial des Einzelnen (vgl. Kapitel 1.1). Im Ergebnis handelt es sich bei der Potenzialbeurteilung um die Vorhersage der Eignung einer Lehrkraft durch Prognose der zukünftigen Qualifikationen für eine Aufgabe, deren Anforderungen im Rahmen einer Arbeitsplatzbeschreibung feststehen oder ebenso prognostiziert werden (vgl. Becker, F.G. 2002, S. 455). Die Potenzialbeurteilung greift nach Becker dabei neben dem Assessment-Center¹⁰¹ auf eine Reihe weiterer Verfahren, wie diagnoseorientierte Verfahren¹⁰², biografische Verfahren¹⁰³ oder auch psychologische Tests¹⁰⁴, zurück (vgl. Becker 2002b, S. 456). Die Potenzialanalyse ist zukunftsorientiert, d.h. auf Basis der in der Vergangenheit erbrachten Leistungen werden Prognosen über zukünftige Leistungen und Verhaltensweisen angestellt. Die schulische Potenzialbeurteilung ist nach Buhren/Rolff wichtig, um unentdeckte Talente der Lehrkräfte freizulegen und fördern zu können (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 98). Doch Prognoseverfahren sind mit erheblichen Unsicherheiten verbunden. Nicht zuletzt deshalb stellt Hilb fest, dass die Potenzialbeurteilung in der Wissenschaft und auch der Praxis bisher wenig entwickelt ist. Er macht dies hauptsächlich an der uneindeutigen Begriffsabgrenzung des Begriffes Potenzial und der unzureichenden Schulung der Beurteiler fest (vgl. 2001, S. 139). In Schleswig-Holstein spielt die Potenzialbeurteilung eine bedeutsame Rolle im Kontext der schulischen Personalentwicklung. Simon schildert den Leitgedanken der Potenzialanalyse als „Qualifizierung vor Auslese“ für Führungspositionen in Schulen und in der antizipativen Unterstützung bei Qualifikationserweiterungen (vgl. 2001, S. 56). Das Problem der auf Zukunft gerichteten Potenzialbeurteilung allerdings bleibt nach Hilb die Validität der treffsicheren Prognose von Verhalten oder Persönlichkeitsmerkmalen beim Menschen (vgl. 2001, S. 139). Peter kommt im Kontext der Potenzialbeurteilung zu der ironischen Aussage, dass Mitarbeiter – gerade aufgrund der Unsicherheiten solcher Prognoseverfahren –

demnach so lange in Organisationen hierarchisch befördert werden, bis sie ihre eigene Stufe der Inkompetenz erreicht haben (vgl. Watzlawick 2001, S. 16 nach Peter 1970). Dieses so genannte „*Peter-Prinzip*“ führt nach Becker so weit, dass jede Position in einer Organisation mit inkompetenten Mitarbeitern besetzt ist (vgl. 2002b, S. 450). Allerdings bleibt festzuhalten, dass Verfahren der Potenzialbeurteilung im Kontext der Personalentwicklung, trotz aller Unsicherheiten, als wichtiger Baustein einer gezielten **Bedarfsermittlung** für Personalentwicklung gelten (vgl. Mentzel 2001, S. 65). Weiterhin weisen Buhren/Rolff über die individuelle Ebene hinaus darauf hin, dass Verfahren der Potenzialbeurteilung auch von hoher Bedeutung für die Entwicklung des gesamten Kollegiums sein können (vgl. 2002, S. 100). Nämlich dann, wenn im Kollegium vorhandene Qualifikationen offen gelegt und zum Nutzen der ganzen Schule – etwa durch Initiative der Schulleitung – eingesetzt werden. Dies kann bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterial und Unterrichtsmethoden genauso zutreffen wie beim Medieneinsatz oder der Anwendung besonderer Moderationsmethoden im Unterricht (vgl. hierzu Bauer 1998, S. 110f.).

Für die Schulen kommt eine Reihe von Fördermaßnahmen in Betracht, welche mit dem Ziel eingesetzt werden können, den beruflichen Handlungserfolg von Lehrkräften zu verbessern. Allerdings zeigt sich, dass in Bezug auf die einzelnen Maßnahmen viel vermutet und letztlich wenig gewusst wird. So können für die einzelnen Maßnahmen eher Hinweise auf eine mögliche Anwendung in Schulen gegeben werden. Es besteht – diesen Schluss lassen die Ausführungen bis hier zu – wenig gesichertes Wissen.

Das folgende Kapitel 4.2.2 stellt zentral für den Schulbereich diskutierte Bildungsmaßnahmen und deren Organisation im Schulwesen vor.

4.2.2 Bildungsmaßnahmen für Lehrkräfte

Die Lehrerfortbildung ist in allen Bundesländern stark institutionalisiert (vgl. Kapitel 1.1). Die folgenden Ausführungen widmen sich den verschiedenen Möglichkeiten der Lehrerfortbildung und der Organisation der Fortbildungsangebote in Nordrhein-Westfalen.

Begriff und Inhalt der Lehrerfortbildung

Maßnahmen der geplanten **Fort- und Weiterbildung** werden in weiten Teilen der betriebswirtschaftlichen Managementliteratur als ein Kern der Personalentwicklung betrachtet (vgl. Kapitel 1.1). Die Lehrerfortbildung ist ein zentraler Bereich der „*dritten Phase der Lehrerbildung*“ (vgl. Terhart 2000, S. 130). Durch die starke Institutionalisierung ermöglicht gerade das Angebot an Lehrerfortbildung das Lernen für die Lehrkräfte im Beruf. Doch was genau macht die Fort- und Weiterbildung (im Lehrberuf) aus? Bei der Durchsicht einschlägiger Literatur zeigt sich, dass der Begriffsgebrauch von Fort- und Weiterbildung – auch im Schulbereich – uneinheitlich ist (in Anlehnung an Kailer 2004, Sp. 768).

Der Deutsche Bildungsrat definiert Fortbildung allgemein als „*Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase*“ (vgl. Deutscher Bildungsrat 1972, S. 197). Es wird ausdrücklich betont, dass es hierbei nicht um ein kurzfristiges Anlernen und Einarbeiten am Arbeitsplatz geht (vgl. Becker 2002a, S. 105). Der Begriff der Fortbildung ist in seiner Rezeption in der Fachöffentlichkeit stark geprägt durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) aus dem Jahr 1969. Hiernach stellt die be-

ruflische Fortbildung eine Sammelbezeichnung für alle Aktivitäten dar, durch die es ermöglicht wird, berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten, zu erweitern, zu verändern, technischen Bedingungen anzupassen oder die es ermöglichen, beruflich aufzusteigen (§ 1 Abs. 3 BBiG). Je nach Zielen der Fortbildung kann demnach zwischen Anpassungs-, Erhaltungs-, Erweiterungs- und Aufstiegsfortbildung unterschieden werden (vgl. Kailer 2004, Sp. 769). Für das schulische Arbeitsfeld unterteilen Bellenberg/Thierack in Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung. Unter der Weiterbildung der Lehrkräfte wird demnach eine Qualifizierung von Lehrkräften in zusätzlichen Unterrichtsfächern, für weitere Unterrichtsbereiche, für andere Schulstufen und -formen oder für besondere Aufgaben in der Schule verstanden. Es geht um die Erweiterung der gegebenen formalen Qualifikationen, zusätzliche oder neue Funktionen und Ämter stehen im Mittelpunkt. Fortbildung hingegen verfolgt im Lehrberuf das Ziel, die fachlichen, didaktischen und erzieherischen Qualifikationen Aufrecht zu erhalten oder zu aktualisieren; Lehrerfortbildung fokussiert die gegenwärtige Tätigkeit (vgl. Bellenberg/Thierack 2003, S. 45f.). Allerdings erscheint eine solche Differenzierung kaum zweckmäßig, da die Grenzen im schulischen Bereich zwischen den hier skizzierten Feldern von Fort- und Weiterbildung fließend sind (vgl. Kapitel 4.2.1). Zudem hat sich die gleichbedeutende Verwendung von Fort- und Weiterbildung in der wissenschaftlichen Literatur und in bildungspolitischen Veröffentlichungen außerhalb des Schulwesens bereits seit den 1980er Jahren eingebürgert (vgl. z.B. Berthel 1992, S. 884). In dieser Arbeit werden die von Bellenberg/Thierack skizzierten Bereiche einheitlich als Lehrerfortbildung betrachtet. Weiterhin wird die Lehrerfortbildung nur auf planmäßige, bewusste und gezielte Maßnahmen bezogen. Bildung als Folge und ohne Absicht, etwa durch Sozialisation in einer Schule,¹⁰⁵ bleibt hier unberücksichtigt, auch wenn eine vollständige Trennung zwischen geplanten und ungeplanten Bildungsmaßnahmen schwer möglich ist (in Anlehnung an Berthel 1997, S. 884).

Organisation der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen

Im Schulbereich ist die Lehrerfortbildung sehr stark institutionalisiert und fester Bestandteil der dritten Phase der Lehrerbildung in Deutschland. Alle Bundesländer unterhalten Institutionen, die den Kultusministerien unterstehen und zumeist unabhängig von den Universitäten arbeiten. Aufgabe dieser Institutionen ist die Bereitstellung und Organisation von Lehrerfortbildung in den einzelnen Bundesländern (vgl. Terhart 2001, S. 130). In Nordrhein-Westfalen steuert das „Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur“ (LfS) mit knapp 180 Mitarbeitern zentral das Fortbildungsangebot für Lehrkräfte. Zu einem adäquaten Fortbildungsangebot ist der Dienstherr verpflichtet (vgl. Gutheim 2003, S. 263). Andererseits geht gleichsam aus dem nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetz (LABG) eine Verpflichtung für die Lehrkräfte zur Fortbildung einher (vgl. § 23 (1) LABG). Die so geregelte Lehrerfortbildung soll *„[...] die Lehrerin oder den Lehrer in die Lage versetzen [...], den sich ändernden Anforderungen des Amtes zu entsprechen“* (§ 23 (1) LABG). Die Lehrerkonferenzen der Schulen legen dabei die Grundsätze der Lehrerfortbildung an der jeweiligen Schule fest, die Schulleitungen – so die schulgesetzlichen Vorgaben – wirken danach auf die Fortbildung der Lehrkräfte hin (vgl. §59, Abs. 5 SchulG NRW, ferner Kapitel 4.3.2).

Im Folgenden soll unter Fokussierung der Schulform Gymnasium die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen genauer skizziert werden. Man kann die Lehrerfortbildung in angebotsorientierte- und nachfrageorientierte Formen differenzieren. Im ersten Fall entwickeln

schulexterne Institutionen Fortbildungsangebote, für die sich interessierte Lehrkräfte individuell oder in Gruppen entscheiden können (vgl. Terhart 2001, S. 131). Dabei wirken bei der Gestaltung des Angebots bezüglich seines Umfangs, seiner Inhalte und seiner organisatorischen Ausgestaltung mehrere Ebenen zusammen. Für Nordrhein-Westfalen lässt sich dieses Zusammenwirken verschiedener Ebenen so beschreiben:

- Das Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSW) ist für die Qualität der Lehrerfortbildung verantwortlich und trifft Grundsatzentscheidungen auf Grundlage des Haushalts und gesetzlicher Regelungen.
- Das „Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur“ (LfS) arbeitet an Grundsatzfragen der Lehrerfortbildung. Es entwickelt Fortbildungskonzepte für unterschiedliche Schwerpunkte, die entweder als schulinterne und somit das ganze System betreffende Fortbildungen¹⁰⁶ oder als E-Learning-Angebote (s.u.) realisiert werden. Weiterhin bildet das LfS Trainer und Moderatoren aus, erstellt benötigte Materialien und evaluiert einzelne Fortbildungsangebote (vgl. exemplarisch MSJK 2003, S. 13).
- Die Bezirksregierungen organisieren auf regionaler Ebene externe Angebote für Realschulen, Gymnasien, Gesamtschulen und Berufskollegs; sie vermitteln Moderatoren für schulinterne Fortbildungen und beraten Schulen bei der Evaluation ihrer Fortbildungsaktivitäten. Auch obliegt ihnen die Bewirtschaftung von Projektmitteln für selbst organisierte Fortbildungen der einzelnen Schulen, obwohl gerade die letzte Aufgabe stark durch die Einführung der schulischen Fortbildungsbudgets eingeschränkt worden ist (s.u.).
- Die Schulämter organisieren auf lokaler Ebene Fortbildungsangebote für Grund-, Haupt-, und Sonderschulen, vermitteln Moderatoren für schulinterne Maßnahmen und beraten bei der Evaluation von Fortbildungsaktivitäten. Die Bezirksregierungen sind Beratungsinstanz für die Schulämter bei ihren Fortbildungsaktivitäten (vgl. Klemm/Meetz 2004, S. 13). Die Schulämter spielen für Fortbildungen an Gymnasien deshalb kaum eine Rolle.

Wird Lehrerfortbildung rein angebotsbezogen und zentral über staatliche Institutionen organisiert, besteht immer die Gefahr, dass die Angebote an den Interessen der nachfragenden Lehrkräfte vorbeigehen oder dass formulierte Angebote die nachfragenden Lehrkräfte nicht erreichen (vgl. Terhart 2000, S. 131). Die Inhalte der Fortbildungsangebote in Nordrhein-Westfalen sollen sich in erster Linie an den Qualifikationsbedürfnissen der Lehrkräfte, den Bedürfnissen der einzelnen Schulen und an den bildungspolitischen Schwerpunkten des Landes orientieren, wobei gegenwärtig vor allem Fortbildungen in Folge der internationalen Vergleichsstudien, Maßnahmen der Schul- und Unterrichtsentwicklung und Fachfortbildung mit einem starken Bezug zu neuen Medien angeboten werden (vgl. MSJK 2004). Allerdings warnt Terhart bei dem Konzept einer stark angebotsorientierten Lehrerfortbildung vor der Gefahr, dass sich diese nur punktuell oder gar nicht vollziehe (vgl. 2001, S. 131). Auch andere Autoren zweifeln an der Sinnhaftigkeit der deutschen Lehrerfortbildung in dieser Ausgestaltung. Ekholm bewertet, dass die Lehrerfortbildung in Deutschland durch diese Organisationsform einer „Kultur der Beliebigkeit“ (1996, S. 51) folgt, da sie zu wenig Verbindlichkeiten für Schulen und Lehrkräfte beinhaltet, auch wirklich Angebote wahrzunehmen (vgl. ebd). Auch Buhren/Rolff bewerten die derzeitige Situation skeptisch und kommen zu dem Schluss, *„fachliche und persönliche Weiterentwicklung scheint eine individuelle Angelegenheit zu sein, die mal mehr und mal weniger [von den Lehrkräften] genutzt wird“* (2002, S. 10). Auch Keuffer/Oelkers kritisieren mit dem Fokus auf die Hansestadt Hamburg, dass es

für die Lehrer keine Anreize zum Selbststudium über das individuelle Pflichtgefühl hinaus gebe (vgl. Keuffer/Oelkers 2000, S. 100).¹⁰⁷ Doch die Organisation der Lehrerfortbildung befindet sich, auch der geschilderten Kritik Rechnung tragend, in einem Wandlungsprozess, was die Organisationsform anbetrifft. Ziel scheint dabei zu sein, auch im Bereich der Fortbildung die Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Schule zu stärken und den Qualifikationsbedürfnissen der Lehrkräfte in den einzelnen Schulen besser gerecht werden zu können. Das angebotsorientierte Fortbildungsmodell wird, wenn auch nicht ganz abgeschafft, durch nachfrageorientierte Aspekte erweitert. Seit 1997 bereits können Schulen und Studienseminare Projektmittel für selbst initiierte schulinterne Lehrerfortbildungen (SchILf) beantragen. Auf dem damit eingeschlagenen Weg der Umorientierung hin zu einem eher nachfragegesteuerten Modell der Lehrerfortbildung geht Nordrhein-Westfalen derzeit noch einen Schritt weiter: Seit Mitte des Jahres 2004 können die Schulen in Nordrhein-Westfalen über ein eigenes Fortbildungsbudget verfügen, wenn dieses vom zuständigen Schulträger genehmigt wird. Kleinere Schulen bekommen einen Sockelbetrag, größeren Schulen wird ein Pro-Kopf-Betrag in jedem Schuljahr gewährt. Den Gymnasien wird pro Lehrkraft und Haushaltsjahr 30 EUR durch die jeweils zuständigen Bezirksregierungen ausgezahlt (vgl. RdErl. MSJK vom 6. Mai 2004). Betrachtet man die insgesamt für Lehrerfortbildung bereitstehenden Mittel von 9,98 Millionen EUR im Haushaltsjahr 2004, dann flossen knapp 44%, 4,4 Millionen EUR, in die Fortbildungsbudgets (vgl. Christiani 2004, S. 3). Geht man von der durchschnittlichen Kollegiumsgröße von 58 Lehrkräften an nordrhein-westfälischen Gymnasien aus, dann haben die 670 Gymnasien (vgl. MSJK 2005, S. 6) im Mittel 1.740 Euro in jedem Schuljahr zur Verfügung. Das Bundesland gab nach dieser Rechnung den Gymnasien im Land knapp 1.15 Millionen EUR für Fortbildungszwecke budgetiert zur eigenen Verfügung. Die Nachfrageseite für Lehrerqualifizierung wird so gestärkt, da die Schulen selbst über die Verausgabung der Mittel befinden. Christiani vermutet aber, dass durch die Begrenztheit der Finanzmittel kaum prominente externe Anbieter gewonnen werden können (vgl. 2004, S. 3). Die zentralen Anbieter der Lehrerfortbildung an Gymnasien – in erster Linie die Bezirksregierungen – werden auf diese Weise stärker als bisher mit ihren thematischen Angeboten auf die Bedürfnisse der Schulen und somit der Kunden der Fortbildungsveranstaltungen eingehen müssen, da ansonsten ein Abwandern der Schulen zu konkurrierenden Anbietern von Lehrerfortbildungen – im finanziellen Rahmen des Budgets – erwartbar ist (vgl. Klemm/Meetz 2004, S. 13). Verbunden mit dieser Umorientierung ist eine wachsende Verantwortung der einzelnen Schule und insbesondere der jeweiligen Schulleitung: Die Schulleitungen in Nordrhein-Westfalen sind seit Mitte des Jahres 2004 für die Fortbildungsstrategie der Schulen verantwortlich (vgl. Gutheim 2003, S. 263).

Fortbildungsplanung in den Schulen

Die in den Schulen bisher eher beiläufig und oft genug auch unprofessionell wahrgenommene Aufgabe einer mittel- und langfristigen **Fortbildungsplanung** gewinnt an Bedeutung. Im Rahmen der Fortbildungsplanung sollen der Fortbildungsbedarf der Schulen und das Fortbildungsinteresse der Lehrkräfte mit den Anforderungen an die Schule und den bereits vorhandenen Qualifikationen abgeglichen werden. Hierfür sollte die Fortbildungsplanung als ein zentraler Bereich in die Schulprogrammarbeit eingebunden sein (vgl. Bartz 2004, S. 199f.).¹⁰⁸ Die Schulleitungen in Nordrhein-Westfalen sind seit Mitte des Jahres 2004 nach dem Schulgesetz für die Fortbildungsstrategie der Schulen verantwortlich (vgl. Gutheim

2003, S. 263). Dies erfordert seitens der Schulleitungen Zeit, etwa für Beratungs- und Beurteilungsgespräche, um zusätzliche Qualifikationen im Kontext mittel- und langfristiger Planung der Fortbildungen für einzelne Lehrkräfte oder Gruppen des Kollegiums aufzuspüren. In den kommenden Jahren wird es darauf ankommen, dass es gelingt, die Schulen zu befähigen, mit der gestärkten Nachfragemacht im Bereich der Fortbildung so umzugehen, dass sie die Lehrerfortbildung als Instrument für die Verbesserung der Schulqualität nutzen können (vgl. Klemm/Meetz 2004, S. 13). Denkt man visionär und fordert eine reine, nachfrageorientierte Lehrerfortbildung – das alles unter der Annahme, dass die Schulen und insbesondere die Lehrkräfte in Anlehnung an die pädagogische Autonomie des Berufes am besten wüssten, welchen Bedarf an Fortbildung sie haben – liegen die Nachteile einer reinen Nachfrageorientierung der Lehrerbildung auf der Hand. Es besteht die Gefahr, dass ein Fortbildungsbedarf aus der Organisation heraus – möglicherweise durch fehlende Qualifikationen für eine professionelle Bedarfsermittlung – bzw. eine präzise Diagnose schulischer Problemlagen mit Schwierigkeiten behaftet ist, so dass die Formulierung von adäquaten Fortbildungsinhalten und –formen Probleme bereitet. Fortbildungsangeboten kommt somit die zentrale Aufgabe zu – wie auf einem Nachfragermarkt – auf bestimmte Problemlagen aufmerksam zu machen und in den Schulen Fortbildungsnachfrage und -bedürfnisse zu wecken. Zusammenfassend sind Angebots- und Nachfrageorientierung nicht als Gegensätze, sondern als sich ergänzende Formen zu verstehen. Im Idealfall bewegen sich Anbieter und Nachfrager in einer Art „*beiderseitiger Suchbewegung*“ aufeinander zu. Eine Bevorzugung dieser oder jener Form scheint letztlich unangemessen (vgl. Terhart 2000, S. 131f.). Für das Bundesland Nordrhein-Westfalen zeigt sich für die Angebots- bzw. Nachfrageorientierung, dass sich die Fortbildungslandschaft in einem starken Umbruch befindet.

Schulinterne und schulexterne Lehrerfortbildung

Unabhängig von der Angebots- und Nachfrageorientierung in der Lehrerfortbildung ist die Differenzierung einzelner Veranstaltungen in schulinterne und schulexterne Lehrerfortbildung (s.o.). Schulexterne Formen finden bewusst außerhalb des Schulalltages statt und erzeugen auf diesem Wege vorsätzlich eine Distanz zur unmittelbaren Berufswirklichkeit. Diese Vorgehensweise kann von den Teilnehmern als entlastend und befreiend erlebt werden. Allerdings kann – wenn nur einzelne Lehrkräfte externe Veranstaltungen besuchen – der Transfer in die schulische Praxis Schwierigkeiten darstellen. Schulinterne Fortbildungen richten sich demgegenüber an Kollegiengruppen oder ganze Kollegien am Arbeits- und Lernort Schule, wodurch nach Terhart die Transferproblematik entschärft werden kann (2000, S. 132). Allerdings besteht nach Terhart demgegenüber die Gefahr, dass durch das Lernen am Arbeitsplatz die Fortbildung stärker als Belastung empfunden wird. Es bleibt für diese Differenzierung allerdings festzuhalten, dass beide Arten der Lehrerfortbildung in enger Verbindung zu vielfältigen Projekten und Programmen in den Schulen stehen, die auf die Entwicklung der Einzelschulen und der besonderen Profilierung auch im Kontext der Schulqualität fokussiert sind (vgl. 2000, 133).

E-Learning als Form der Lehrerfortbildung

Neben den klassischen internen und externen Formen etablieren sich gegenwärtig auch Angebotsformen des **E-Learnings**¹⁰⁹ in der Lehrerfortbildung. Das E-Learning-Konzeptionen fokussieren die Frage, wie Menschen durch digitale Medien lernen können (vgl. Magnus

2001, S. 16). Für die Lehrerfortbildung stehen in erster Linie virtuelle Online-Lerneinheiten via Internet zur Qualifizierung im Mittelpunkt einer geführten Diskussion (vgl. MSJK 2004), wobei selbstgesteuertes Lernen am Arbeitsplatz genauso thematisiert wird wie virtuelle Lernumgebungen, die von Teleautoren betreut werden. In Baden-Württemberg – aber auch in anderen Bundesländern – bietet die für Lehrerfortbildung zuständige „Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung“ ein umfangreiches zertifiziertes E-Learning-Angebot im Rahmen der Lehrerfortbildung an.¹¹⁰ Die Vorteile, die dem E-Learning zugesprochen werden, sind flexible Lernzeiten und die örtliche Unabhängigkeit der Lernenden. Dies könnte gerade im Lehrerberuf zum Tragen kommen, einem Beruf, der durch Unterrichtstätigkeit in der Schule und dem heimischen Schreibtisch zur Unterrichtsvorbereitung an zwei Arbeitsorten ausgeübt wird (vgl. Meetz 2005, S. 10). Dem E-Learning wird zumeist der Vorwurf entgegengebracht, es wäre ausschließlich für sachbezogene Wissensvermittlung geeignet. Soziales Lernen wäre – wegen des meist zum Einsatz kommenden Mediums Internet – schwer möglich. Angebote und Möglichkeiten wie etwa das **E-Coaching** mögen als Gegenbeweis herhalten, zumindest aber zu einer kritischen Diskussion anregen und als Grundlage für Forschungsprojekte in diesem Fortbildungsfeld dienen (in Anlehnung an Magnus 2001, S. 100).

Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen – Eine Zwischenbilanz

Um die gegenwärtige Lage der Lehrerfortbildung zu bewerten, schlägt die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission zur Lehrerbildung um Terhart folgende Prinzipien vor, die gleichsam zusammenfassenden Charakter für dieses Unterkapitel haben:

- Institutionelle Lehrerfortbildung ist als Impuls für ein individuelles Weiterlernen im Beruf anzusehen (vgl. Terhart 2000, S. 133). Dubs weist allerdings auch darauf hin, dass oftmals subjektives Stressempfinden durch Arbeitsbelastungen eine wünschenswerte Selbstentwicklung der Lehrkräfte genauso verhindern kann wie mangelnde Disziplin der Lehrkräfte oder mangelndes Wissen über Strategien der Selbstentwicklung. Deshalb kommt auch an dieser Stelle den Schulleitungen eine zentrale Bedeutung zu, da sie Anstöße für die Lehrkräfte im Schulalltag geben können (vgl. 2001a, S. 105).
- Um Unterrichtsausfall durch Lernen im Beruf und institutionalisierte Fortbildungen zu vermeiden, fordert Terhart institutionelle Fortbildungen in unterrichtsfreien Zeiten ein (vgl. 2000, S. 133). E-Learning-Angebote mögen hierbei auch für die Zukunft eine mögliche Option darstellen, durch die Bemühungen in vielen Bundesländern wird es wahrscheinlich an Bedeutung in der Lehrerfortbildung zunehmen.
- Terhart weist auf die Bedeutung von Transferelementen hin, damit Fortbildungseffekte auch im Schulalltag ankommen. Gleichsam weist er aber auf das auch in dieser Arbeit bereits thematisierte Forschungs- und Entwicklungsdefizit der Transfersicherung in der Personalentwicklung hin (vgl. 2000, S. 134). Der Transfer – gerade methodisch-didaktischer Fortbildungen – kann nach Terhart erst als gelungen angesehen werden, wenn sich Effekte im Lernen der Schüler im Klassenzimmer zeigen (vgl. 2000, S. 134).
- Dubs wirft die Frage auf, ob Personalentwicklung als Obligatum oder auf freiwilliger Basis von den Lehrkräften durchzuführen sei (vgl. 2001a, S. 102). Terhart verweist in diesem Kontext auf die gesetzliche Pflicht zur Fortbildung und löst diese Fragestellung von der persönlichen Autonomie der einzelnen Lehrkraft: Lehrkräfte seien demnach der entscheidende Teil der Einzelschule und ihrer Entwicklung, weshalb Personalentwick-

lung und ihr integraler Bestandteil das Selbstverständnis von Lehrkräften – wie in anderen Berufen auch – verpflichtend prägen sollten (vgl. 2000, S. 134).

- Nicht alle Lehrkräfte eines Kollegiums müssen nach Terhart in gleicher Ausrichtung spezialisiert und kompetent sein. Die richtige Kombination und Zusammenstellung ist ein entscheidender Faktor zur Bewältigung der schulischen Aufgaben und zur Entwicklung der Schule. Ein Fortbildungsplan hat diesbezüglich eine Schlüsselfunktion, wenn er mittelfristig und einvernehmlich klärt, wer wo und in welchen Problemfeldern an Maßnahmen der Fortbildung und der Personalentwicklung überhaupt teilnimmt (vgl. Terhart 2000, S. 134).

Trotz der offensichtlich starken Institutionalisierung der Lehrerfortbildung, die als durchaus positive Rahmenbedingung zu beschreiben ist, leidet dieses System nach Bellenberg/Thierack an einem zentralen Makel: Bisher ist für Lehrkräfte im Schulwesen, die sich fortbilden, eine fehlende Anerkennung und Zertifizierung der Qualifizierungsmaßnahmen festzustellen (vgl. Bellenberg/Thierack 2003, S. 58). Die Autoren monieren zudem, dass eine Kombination von Fortbildungsverhalten und dem Eröffnen adäquater Karrieremöglichkeiten als ein Ansatz zur Motivation in den Schulen bisher ungenutzt zu sein scheint (vgl. ebd.).

Das Kapitel 4.2.3 zeigt rechtliche Rahmenbedingungen für den Einsatz von Förder- und Bildungsmaßnahmen in den Schulen auf.

4.2.3 Rechtliche Rahmenbedingungen schulischer Bildungs- und Fördermaßnahmen

Die gesetzliche Ermächtigungsgrundlage für die Durchführung schulischer Personalentwicklung findet sich primär im § 59 des Schulgesetzes Nordrhein-Westfalen (SchulG NRW). Gemäß Wortlaut des § 59 Abs. 3 SchulG NRW gehört zu den Aufgaben des Schulleiters die Schulentwicklung, die Personalführung und Personalentwicklung.¹¹¹

Rechtlich definiert wird der Begriff der Personalentwicklung in der Kommentierung von Jülich/van den Hövel/Packwitz zum Schulgesetz NRW, auf die im Rahmen der rechtlichen Ausführungen im Folgenden zurückgegriffen wird. Im Wortlaut heißt es dort:

„Personalentwicklung meint die individuelle berufliche Förderung der in der Schule tätigen Personen sowie die Entwicklung und Sicherung der für die schulische Arbeit notwendigen Kompetenzen des Personals. Dies geschieht insbesondere durch Beratungen, schriftliche Leistungsberichte und dienstliche Beurteilungen, Mitwirkungen bei der Personalauswahl, Gewinnung und Förderung von geeigneten Personen für Funktionsstellen, Ausgestaltungen und Veränderungen von Aufgabenbereichen, Beteiligung an der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie durch die Initiierung und Organisation von Fortbildungsmaßnahmen“ (vgl. 2006, § 59, Rd.Nr. 15).

Aus der Begriffsabgrenzung geht hervor, dass Personalentwicklung im zugrunde liegenden gesetzlichen Kontext zentral – wie in dieser Arbeit zur Anwendung gebracht – Bildung und Förderung umfasst. Gleichsam aber wird ebenso die Personalauswahl mit zur Personalentwicklung gezählt, einem Bereich, der nach dem Verständnis dieser Arbeit als eigenständiger Zweig des Personalmanagements betrachtet wird (vgl. Kapitel 3.1.1).

Insbesondere wird durch den Hinweis auf § 29 Abs. 2, Satz 1 SchulG NRW darauf hingewiesen, dass aufgrund des pädagogischen Handlungsspielraumes, der den Lehrkräften durch diese Norm eingeräumt ist, ein Unterschied zur Personalentwicklung in Wirtschaftsunternehmen und im Schuldienst besteht: Lehrkräfte sind im Rahmen der Personalentwicklung freier als Mitarbeiter in Wirtschaftsunternehmen.

Die folgende Tabelle verfolgt das Ziel, einen kurzen gesetzlichen Überblick zu den in den Kapiteln 4.1 und 4.2 diskutierten Personalentwicklungsmaßnahmen zu liefern.

Wegen des Schwerpunktes der Arbeit steht das Schulgesetz des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen im Mittelpunkt der Ausführungen. Es ist zu erwarten, dass es für einzelne Instrumente keine rechtlichen Konkretisierungen gibt. Dies steht damit in Zusammenhang, dass einige Personalentwicklungsmaßnahmen aus dem Unternehmensbereich stammen und möglicherweise in der schulischen Auseinandersetzung noch keine Rolle spielen, obwohl sie wissenschaftlich bereits diskutiert werden (vgl. Kapitel 4.2.1 und 4.2.2). Somit haben diese Maßnahmen möglicherweise noch keine rechtliche Manifestierung im Schulgesetz erfahren. 88% der Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen sind im Beamtenverhältnis beschäftigt (vgl. Tab. 7.2 – II). Deshalb wird an relevanten Stellen auf das deutsche Beamtenrecht abgehoben. Zu den Lehrkräften im Angestelltenverhältnis finden sich wegen des recht geringen Anteils unter allen Gymnasiallehrkräften keine Ausführungen.

Die Ausführungen zeigen, dass den Schulen rechtlich erhebliche Gestaltungsfreiräume für den Einsatz von Personalentwicklungsmaßnahmen eingeräumt werden, obwohl einzelne Maßnahmen nicht besonders benannt werden. Die konkrete Ausgestaltung eines Personalentwicklungskonzeptes – diesen Schluss lässt die Kommentierung zum Schulgesetz von Jülich/Packwitz/van den Hövel zu – liegt im Verantwortungsbereich der Schulen.

Tab. 4.2.3 – I: Personalentwicklungsmaßnahmen und rechtliche Rahmenbedingungen für ihre Umsetzung

Personalentwicklungsmaßnahme	SchulG NRW (vom 15.03.2005)	Bemerkung
Personalentwicklungsdatei	Ermächtigungsgrundlage für die Anlage einer Personalentwicklungsdatei ist § 59 Abs. 3 des Schulgesetzes. Erörterungsbedürftig ist, inwieweit die Anlage einer Personalentwicklungsdatei mit dem Grundrecht des Beamten auf informationelle Selbstbestimmung aus Artikel 1 Absatz 1 in Verbindung mit Artikel zwei Absatz eins Grundgesetz vereinbar ist.	<p>Der Anlage einer Personalentwicklungsdatei können verfassungsrechtliche Bedenken entgegenstehen.</p> <p>Zu berücksichtigen ist, dass dem Beamten trotz seiner Stellung im besonderen Gewaltverhältnis Grundrechte zustehen, da die Grundrechte auch im besonderen Gewaltverhältnis Geltung beanspruchen.</p> <p>Der Beamte muss lediglich Einschränkungen seiner grundrechtlichen Betätigung im besonderen Gewaltverhältnis hinnehmen (BVerfGE 33, S. 1).</p> <p>Es muss deshalb der Frage nachgegangen werden, ob der Beamte die hier in Rede stehenden Einschränkungen seiner grundrechtlichen Betätigungsfreiheit aus Artikel 1 Absatz 1 in Verbindung mit Artikel 2 Absatz 1 Grundgesetz, dem Recht auf informationelle Selbstbestimmung, hinnehmen muss.</p> <p>Grundrechtsbeschränkungen im besonderen Gewaltverhältnis werden nach dem Grundsatz der praktischen Konkordanz gelöst (vgl. Schnellenbach 2005, Rdnr. 211).</p> <p>Nach dem Grundsatz der praktischen Konkordanz unterliegen Grundrechte der Beamten Beschränkungen insoweit, als dies zur Wahrnehmung der dem Beamten übertragenen Aufgaben oder zur Erfüllung seiner beamtenrechtlichen Verpflichtungen auch unter Berücksichtigung seiner grundrechtlich geschützten Belange erforderlich ist.</p> <p>Wie bereits oben erwähnt, dient die Personalentwicklungsdatei als Informationsgrundlage zur Personalentwicklungsplanung, um die für die Erfüllung des Lehrauftrages notwendigen Qualifikationen offen legen zu können.</p> <p>Man könnte deshalb durchaus die Auffassung vertreten, dass die Einrichtung einer Personalentwicklungsdatei notwendig ist, um die Erfüllung des Lehrauftrages in Schulentwicklungsprozessen zu gewährleisten.</p> <p>Nach dem Grundsatz der praktischen Konkordanz wäre deshalb der durch die Einrichtung einer Personalentwicklungsdatei bewirkte Eingriff in das Recht auf informationelle Selbstbestimmung verfassungsrechtlich gerechtfertigt, weil die bewirkte Beschränkung zur Ermöglichung von Schulentwicklungsprozessen auch unter Berücksichtigung dieser grundrechtlichen Belange erforderlich wäre.</p>

Dienstliche Beurteilungen	<p>Gemäß § 104 Absatz 1 Satz 1 Landesbeamtengesetz (LBG) bezieht sich in die Beurteilung von Lehrerinnen und Lehrern auf Eignung, Befähigung und fachliche Leistung.</p> <p>Die Ermächtigungsgrundlage für dienstliche Beurteilungen findet sich in den §§ 40, 41 Bundeslaufbahnverordnung (BLV).</p>	<p>Nach der Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts (Urteil vom 18.7.2001-2 C 41/00) dient die dienstliche Beurteilung der Klärung der Wettbewerbssituation.</p> <p>Rechtsschutzmöglichkeiten sind dem Beamten gegen eine dienstrechtliche Beurteilung durch das Widerspruchs- und Klageverfahren eingeräumt.</p> <p>In diesem Zusammenhang bedarf es des klarstellenden Hinweises, dass die dienstliche Beurteilung selbst kein Verwaltungsakt ist, der mit Klage oder Widerspruch angefochten werden könnte, da durch sie die Rechtsstellung des Beamten nicht verändert wird.</p> <p>Verwaltungsakt ist nach der Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts aber die Ablehnung des Antrages auf Änderung der Beurteilung. Deshalb muss der Beamte eine Verpflichtungsklage gerichtet auf Änderung der Beurteilung erheben.</p> <p>Die Rechtsschutzmöglichkeiten des Beamten gegen dienstliche Beurteilungen sind nur in einem eingeschränkten Umfange möglich, weil den Verwaltungsgerichten nur ein eingeschränkter Überprüfungsraum bei Beurteilungsentscheidungen zusteht. Begründet wird dies damit, dass dienstliche Beurteilungen subjektiv erfolgen und sich Rekonstruktionsschwierigkeiten dadurch ergeben, dass sich Beurteilungen auf mehrere Jahre erstrecken.</p> <p>Das Verwaltungsgericht kann dienstliche Beurteilung deshalb nur daraufhin überprüfen, ob die maßgeblichen Verfahrensvorschriften eingehalten worden sind (z.B. Erstellung der Beurteilung durch einen unzuständigen Vorgesetzten), gegen allgemein anerkannte Bewertungsgrundsätze verstoßen worden ist (zum Beispiel muss sich die Gesamtnote schlüssig aus den einzelnen Noten ergeben), die Beurteilung von einem zutreffenden Sachverhalt ausgeht und dass die Beurteilung nicht auf sachwidrigen Erwägungen beruht. (z.B. persönliche Abneigung gegenüber dem zu Beurteilenden)</p> <p>Die Grenze der Handlungsmöglichkeiten des Verwaltungsgerichts im Falle einer Begründetheit der Klage liegt bei der Verpflichtung zur Neubeurteilung.</p>
Arbeitsplatzbeschreibungen	<p>Die Arbeitsplatzbeschreibung kann durchaus als ein Instrument der Personalführung verstanden werden. Deshalb ist als Ermächtigungsgrundlage § 59 Absatz 3 des Schulgesetzes heranzuziehen, durch den die Personalführung als Aufgabe der Schulleitungen festgelegt ist.</p>	<p>§ 59 Absatz 3 des Schulgesetzes eröffnet die Möglichkeit der Vornahme einer Arbeitsplatzbeschreibung im Kollegium, begründet aber keine dahingehende Verpflichtung.</p>

Laufbahnplanung	Die Laufbahnplanung des Beamten ist in der Bundeslaufbahnverordnung geregelt. Von besonderer Bedeutung sind dabei die §§ 11 und 12 der Bundeslaufbahnverordnung, in denen die Voraussetzungen für eine Beförderung geregelt sind.	Der Korridor einer möglichen Laufbahnplanung ist sehr eng und an besondere gesetzliche Voraussetzungen geknüpft (vgl. dazu Kapitel 4.2.1 nach Oechsler 2000).
Mentorate	Grundsatz ist die Fürsorgepflicht des Dienstherrn.	<p>Der Einsatz von Mentoren als Instrument zur Personalentwicklung erwächst aus dem Grundsatz der Fürsorgepflicht, den das Bundesverfassungsgericht in Einzelpflichtgruppen an den Dienstherrn zerlegt (vgl. dazu Schnellenbach 2005, Rdnr. 366 f.). Den Grundsatz der Fürsorgepflicht zerlegt das Bundesverfassungsgericht in die drei Teilforderungen an den Dienstherrn, den Beamten gegen unberechtigte Anwürfe in Schutz zu nehmen, ihn entsprechend seiner Eignung und Leistung zu fördern und bei seinen (des Dienstherrn) Entscheidungen die wohlverstandenen Interessen des Beamten in gebührender Weise zu berücksichtigen (vgl. dazu Schnellenbach 2005, Rdnr. 366a).</p> <p>Der Einsatz von Mentoren stellt deshalb eine sinnvolle Möglichkeit dar, um seitens des Dienstherrn gegenüber Berufsanfängern dem Grundsatz der Fürsorgepflicht in angemessener Weise zu entsprechen.</p>
Coaching/Supervision	Um die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Förderinstrumente Coaching und Supervision aufzeigen zu können, wird auf den gesetzlich genannten Begriff der Fortbildung zurückgegriffen, der eine allgemeine Förderungspflicht des Dienstherrn darstellt. Eine nähere rechtliche Ausgestaltung erfährt die Förderungspflicht für den Bereich der Fortbildung durch die §§ 1 a Satz 2 Nummer 1 und 42 Absätze 1 und 3 der Beamtenlaufbahnverordnung.	<p>Die Förderungspflicht des Dienstherrn zur Fortbildung der Beamten darf nicht isoliert betrachtet werden, sondern muss stets im Zusammenhang mit der Dienst- und Treuepflicht des Beamten und den notwendigen Belangen der Aufgabenerfüllung des öffentlichen Dienstes gesehen werden (vgl. dazu Schnellenbach 2005, Rdnr. 376).</p> <p>Die Dienst- und Treuepflicht des Beamten setzt der Fortbildungspflicht des Dienstherrn insofern eine Grenze, als der Beamte nur dann damit rechnen kann, dass ihm die Fortbildungsanstrengungen seines Dienstherrn zugute kommen, wenn er selbst pflichtgemäß um seine Fortbildung bemüht ist.</p> <p>Eine rechtliche Verpflichtung des Dienstherrn zur Fortbildung ist auf die Vorfälle beschränkt, die geeignet sind, solche Kenntnisse und Fähigkeiten des Beamten zu erhalten, zu erweitern und der Entwicklung anzupassen, die für den Dienstbereich Bedeutung erlangen können (vgl. zum ganzen Schnellenbach 2005 Rdnr. 376).</p>

Arbeitsplatzgestaltung	§ 59 Absatz 3 Schulgesetz NRW ist auch Ermächtigungsgrundlage für die Ausgestaltung und Veränderung von Aufgabenbereichen. (vgl. dazu Jülich/van den Hövel/Packwitz 2006, § 59 Absatz 3, Rdnr. 15).	Demnach können bspw. Job-Rotationen oder Job-Enrichments gesetzlich legitimiert werden. Gesetzliche Regelungen zur Arbeitsplatz-gestaltung existieren auch für den Bereich schwer behinderter Menschen.
Potenzialanalysen	Die Potenzialanalyse bildet die Ausgangsbasis für die Einleitung von Personalentwicklungsprozessen, zu denen die Schulleitungen gemäß § 59 Absatz 3 Schulgesetz verpflichtet ist.	Die Durchführung von Potenzialanalysen entspricht daneben als vorbereitende Maßnahme für eine bestmögliche dienstliche Verwendung der allgemeinen Förderungspflicht des Dienstherrn, weil es den Beamten in den Stand setzt, sein spezifisches Können, gegebenenfalls auch seine Eignung für einen höher bewerteten Dienstposten beziehungsweise seine Beförderungseignung, am richtigen Arbeitsplatz zur Geltung zu bringen (vgl. dazu Schellenbach 2005, Rdnr. 375).
Bedarfsanalysen	Grundsatz ist die Fürsorgepflicht des Dienstherrn	Bei der Bedarfsanalyse geht es, wie bereits erwähnt, darum, im Einzelfall den Fortbildungsbedarf für Lehrkräfte zu ermitteln. Die Bedarfsanalyse ist deshalb wie die Potenzialanalyse Teil eines Personalentwicklungssystems, das darauf ausgerichtet ist, eine bestmögliche dauernde Übereinstimmung zwischen den Anforderungen der Dienstposten und den Befähigungsprofilen der Dienstposteninhaber herzustellen und dadurch auch die Voraussetzungen für eine mögliche Beförderung zu schaffen (vgl. dazu Schellenbach 2005, Rdnr. 375). Die Durchführung einer Bedarfsanalyse lässt sich deshalb auch aus der allgemeinen Förderungspflicht des Dienstherrn herleiten.
Freistellungsbezogene Maßnahmen (z.B. Sabbatjahr oder Anrechnungstunden)	Das Sabbatjahr ist als freistellungsbezogene Maßnahme im Runderlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 26. Mai 2004 geregelt. Adressaten dieser Regelung sind angestellte und beamtete Lehrkräfte. (Abgedruckt in 21-05 Nummer 13 der Bass)	Bei beamteten Lehrkräften darf die Hälfte der regelmäßigen Pflichtstundenzahl im Durchschnitt des Bewilligungszeitraumes nicht unterschritten werden.

Fort- und Weiterbildungsveranstaltung	§ 59 Abs. 3 SchulG NRW: Die Lehrerkonferenz beschließt Grundsätze der Lehrerfortbildung, Schulleitungen halten zur Umsetzung der Fortbildungen an. § 57 Abs. 3 SchulG NRW begründet eine Fortbildungsverpflichtung der Lehrkräfte.	§ 57 III Schulgesetz deckt von seinem Regelungsbereich auch die Verpflichtung der Lehrkräfte zur Fortbildung in der unterrichtsfreien Zeit ab (vgl. dazu Jülich/van den Hövel/Packwitz 2006, § 57, Rdnr.6). Entscheidungsberechtigt über die Teilnahme an einer Fortbildungsmaßnahme ist allein die Schulleitung (vgl. dazu Jülich/van den Hövel/Packwitz 2006, § 59 Abs. 5 Rdnr. 18).
Fort- und Weiterbildungsplanung	Die Initiierung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen (vgl. Jülich/van den Hövel/Packwitz 2005 § 59, Abs. 3 Rdnr. 15) obliegt der Schulleitung, weshalb § 53 Absatz 3 Schulgesetz auch als Ermächtigungsgrundlage der Fort- und Weiterbildungsplanung betrachtet werden kann.	
E-Learning-Angebote	Ermächtigungsgrundlage ist der § 59, Absatz 5 SchulG NRW.	E-Learning-Konzepte werden im Rahmen der Fortbildungsangebote neben der schulinternen und schulexternen Fortbildung mit angeboten und können zur Deckung der Fortbildungspflicht von den Lehrkräften angewendet werden.
Mitarbeitergespräch	§ 104 Abs. 1 Landesbeamtengesetz (LBG); (vgl. BASS 21 – 02 Nr. 2 „Richtlinien für die dienstliche Beurteilung von Lehrerinnen und Lehrern“), ¹¹²	Zwar gibt es im Bereich der Schulleitungsfortbildungen in NRW das Per-sonführungsinstrument „Mitarbeitergespräche mit Zielvereinbarungen“, allerdings ist dieses Instrument bisher noch nicht in NRW eingeführt. Vor Einleitung der Mitbestimmungsverfahren darf dieses Instrument an Schu-len nicht eingeführt werden. Geplant ist eine flächendeckende Einführung – zumindest in allen Landesbehörden – zum Schuljahr 2007/2008. Ob dieses Instrument auch in Schulen eingesetzt wird, bleibt abzuwarten (vgl. GEW 2005).
Gegenseitige Unterrichtsbesuche	Eine rechtliche Verpflichtung zur Durchführung gegenseitiger Unterrichtsbesuche seitens der Lehrer besteht nicht.	Gemäß dem Runderlass des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder vom 02.01.2003, der auf der Grundlage von § 104 I Landesbeamtengesetz ergangen ist, besteht aber die Möglichkeit zur Durchführung von gegenseitigen Unterrichtsbesuchen auf freiwilliger Basis. Auf Wunsch eines dienstlich zu beurteilenden Lehrers wird einem benannten Lehrer des Vertrauens Gelegenheit zur Teilnahme und Stellungnahme im Hinblick auf die zu beurteilende Unterrichtsstunde gegeben.

4.3 Personalentwicklungsplanung als Ansatz konzeptionell systematischer Personalentwicklung auf der Ebene der Einzelschule – Ein schulpraktischer Ansatz

Obwohl aus der Literatur eine hohe Aktualität des Themas Personalentwicklung abgeleitet werden kann, kommen Buhren/Rolff nach einer Beobachtung der schulischen Praxis zu dem Schluss, dass *„Personalentwicklung [...] eher als formaler Bezugsrahmen zu existieren [scheint] und weniger als planvolles Instrument der Schulentwicklung“* (2002, S. 35). Die Autoren stellen fest: *„Ein für Schulen speziell ausgerichtetes und von allen Seiten akzeptiertes Konzept der Personalentwicklung und des Personalmanagements existiert bis heute nicht“* (2002, S. 42). Personalentwicklung vollziehe sich demnach – wenn überhaupt – in Einzelmaßnahmen. Dies ist insofern problematisch, als dass begründet angenommen werden kann, dass eine konzeptionelle Ausgestaltung für die Effektivität von Personalentwicklung eine Voraussetzung ist (vgl. Berthel 1997, S. 227). Becker ergänzt, dass die Systematisierung zum einen helfe, Ressourcen für Personalentwicklung zu sichern und zum anderen dazu beiträgt, Akzeptanz für Personalentwicklung bei den Adressaten zu steigern (vgl. Becker 2004, Sp. 1508).

In diesem Unterkapitel wird konzeptionelle Personalentwicklung nach einem methodischen Zugang als ein Regelkreis der Personalentwicklung dargestellt und beschrieben.

4.3.1 Diskussion um konzeptionell systematische Personalentwicklung

In der Literatur finden sich verschiedene Ansätze der Konzeptionalisierung von Personalentwicklung. Dies ist kaum verwunderlich, denn ein Konzept kann per definitionem sehr offen sein und auch als Programm oder Plan beschrieben werden. Versteht man Personalentwicklung hingegen als „systematisch“, kann Personalentwicklung als ein aus Teilen zusammengesetztes Ganzes beschrieben werden. Unter einem solchen Blickwinkel kritisieren Buhren/Rolff für die Schulpraxis, dass konzeptionelle Ausprägungen von Personalentwicklung – genau wie bei weiten Teilen der Unternehmenspraxis – bisher weitestgehend fehlen (2002, S. 35).¹¹³ Dubs differenziert und spekuliert auf Basis eigener Erfahrung, dass Personalentwicklungsmaßnahmen¹¹⁴ – wenn sie denn überhaupt in den Schulen stattfänden – zumeist sehr punktuell und *„von der Schulleitung zu wenig geführt und zu wenig auf die gesamte Schulentwicklung ausgerichtet“* (2001a, S. 102) seien. Dubs weist – wie Buhren/Rolff – darauf hin, dass die Wirkung schulischer Personalentwicklung wesentlich erhöht werden könnte, wenn eine Konzeption der Personalentwicklung zugrunde läge, im Rahmen derer die Ziele der Personalentwicklung näher umschrieben wären, und genau geplant werden würde, welche Maßnahmen für welche Lehrkräfte welche spezifischen Ziele erreichen sollten (2001a, S. 102). Die beschriebene Hoffnung, dass Personalentwicklung in konzeptioneller Ausprägung wirksamer sei als punktuelle Maßnahmen, findet sich auch in der betriebswirtschaftlichen Managementliteratur wieder. Berthel beispielsweise moniert – wie Buhren/Rolff und Dubs für den Schulbereich –, dass die Personalentwicklung sich in der Unternehmenspraxis oftmals lediglich *„sporadisch und/oder punktuell d.h. ohne Konzeption [ohne System]“* (1997, S. 227) vollziehe. Dies birgt nach Berthel die Gefahr, dass der Erfolg von Personalentwicklung – wenn er denn überhaupt eintritt – meist zufällig zustande kommt (vgl. Berthel 1997, S. 227). Um den Einfluss des *„Erfolgsfaktor[s] Zufall“* (1997, S. 227) im Bereich der Personalentwicklung zu begrenzen,

vertritt Berthel die in der betriebswirtschaftlichen Managementliteratur verbreitete Annahme, dass Personalentwicklung durch geplante Aktionen zustande kommen solle. Es sei demnach sinnvoll, die „*Personalentwicklung in Inhalt und Abläufen Regelungen zu unterwerfen, die in ihrer Gesamtheit die Personalentwicklung zu einem System zusammenschließen*“ (1997, S. 227). Neuere Studien können zur Fundierung des von Berthel formulierten Vorwurfes der in Unternehmen vorzufindenden Konzeptlosigkeit praktischer Personalentwicklung herangezogen werden. Iller, die in einer Dissertation die Gestaltung von Weiterbildung und die Weiterbildungsinteressen in kleineren und mittleren Unternehmen untersucht hat, kommt in ihrer empirischen Arbeit zu folgendem Schluss:

„Trotz aller Unterschiedlichkeit in der Weiterbildungssituation der befragten kleinen und mittleren Unternehmen lässt sich als ein gemeinsames Ergebnis der Bestandsaufnahme feststellen, dass [...] in keinem der Unternehmen ein Personalentwicklungskonzept vorliegt“ (2000, S. 113).

Für Teile des öffentlichen Dienstes mögen andere Schlüsse zu ziehen sein: Drescher befragte 37 für Personalangelegenheiten verantwortliche Personen aus 34 Kommunen zur Personalentwicklung. Im Rahmen dieser Studie kommt Drescher zu einem im Vergleich zu Iller positiven Ergebnis im Hinblick auf die Verankerung konzeptioneller Ansätze der Personalentwicklung:

„Zwei Drittel derer, die geantwortet haben, haben bereits ein Personalentwicklungskonzept oder befinden sich in der Erarbeitung einer Konzeption bzw. die Errichtung einer Projekt- oder Arbeitsgruppe stand bei etwa der Hälfte am Beginn der Personalentwicklungsaktivitäten“ (2001, S. 60).

Becker stellt in Bezug auf die erwarteten Effekte einer Konzeption der Personalentwicklung fest, dass eine solche methodische Absicherung der Personalentwicklung eine Voraussetzung für Effektivität und Effizienz von Personalentwicklung sei. Eine konzeptionelle Ausrichtung verschaffe der Personalentwicklung eine Legitimation auf der Ebene des Unternehmens, verbessere die angezielte Wirkung (der Maßnahmen) und helfe so, erforderliche Ressourcen zu sichern (vgl. Becker 2004, Sp. 1508 oder auch vgl. Mentzel 2001, S. 2). Allerdings gibt die Durchsicht einschlägiger Literatur keine empirischen Anhaltspunkte darüber, ob eine Konzeptionalisierung der Personalentwicklung de facto die Wirkung erhöhen kann. Becker stellt stellvertretend für andere Autoren fest, dass empirische Belege dafür fehlen, ob und wie Personalentwicklung – in welcher konzeptionellen Ausprägung auch immer – einen Nutzen¹¹⁵ für beteiligte Unternehmen verspricht (vgl. 2003, S. 14). Abgeleitet aus dieser Annahme von Becker verfolgt der im Folgenden vorgenommene Ansatz der Systematisierung von Personalentwicklung zwei zentrale Zielrichtungen: Zum einen wird der begründeten Annahme gefolgt, dass systematisierte Personalentwicklung eine höhere Akzeptanz und Wirksamkeit in einer Organisation induziert. Zum anderen soll eine solche Systematisierung die Lesefreundlichkeit erhöhen und Strukturierungsmerkmale für die empirische Erhebung dieser Arbeit vorgeben, denn der Gegenstandsbereich der Personalentwicklung ist auch in Schulen ein komplexes und umfangreiches Aufgabengebiet (in Anlehnung an Mentzel 2001, S. 17f., ferner Kapitel 1.1) und kann nach der Kategorisierung der Maßnahmen in Förder- und Bildungsmaßnahmen durch die Darstellung in einem Funktionszyklus weiter bzw. auf eine andere Art hin strukturiert werden.

4.3.2 Konzeptioneller Ansatz der Personalentwicklung – Ein Funktionszyklus der Personalentwicklungsplanung

Einem systematischen Ansatz folgend kann konzeptionelle Personalentwicklung als ein Phasenmodell aufeinander folgender Schritte gekennzeichnet werden (vgl. Berthel 1997, S. 242). Gaugler schlägt hierzu folgende Schritte vor:

- Systematische Ermittlung des Entwicklungsbedarfes bei identifizierten Entwicklungs-Adressaten
- Formulierung eines Entwicklungsprogramms mit den entsprechenden Entwicklungsmaßnahmen
- Durchführung der Maßnahmen und
- Evaluation des Entwicklungserfolges (1989, S. 35f.)

Die Einzelaufgaben reichen von der Feststellung des Personalentwicklungsbedarfes bis hin zur Evaluation erzielter Entwicklungserfolge auf Maßnahmen- und Konzeptebene. Ein solcher ganzheitlicher Ansatz der Personalentwicklung (vgl. Berthel 1997, S. 227) wird in der Fachliteratur auch als Personalentwicklungsplanung beschrieben, „*die als Ausgangspunkt einer jeden Personalentwicklung*“ (Oechsler 2000, S. 572) und Voraussetzung für eine erfolgreiche praktische Umsetzung von Personalentwicklung von verschiedenen Autoren gefordert wird (vgl. z.B. Becker 2004, Sp. 1508, Berthel/Becker 2003, S. 280f., Oechsler 2000, S. 572f, Berthel 1997, S. 242 oder für die Schulpraxis Buhren/Rolff 2002 oder Dubs 2001a, S. 115). Personalentwicklungsplanung verfolgt – grob umrissen – nach Herzig zunächst das Ziel, „*zukünftige Maßnahmen, Rahmenbedingungen und Wirkungen von Qualifizierungsprozessen zu antizipieren*“ (Herzig 2004, Sp. 1513). Durch die Evaluation der Phasen schließt sich eine solche vorgeschlagene Systematik an, wobei die Evaluation gleichsam als Planungsinstrument mit Zukunftsbedeutsamkeit fungiert (vgl. Kapitel 3.2.7). In Erweiterung der skizzierten Phasen nach Gaugler (vgl. 1989, S. 35f) schlägt Becker zur Abstimmung von Planung, Steuerung und Kontrolle von Personalentwicklung die systematisch aufeinander abgestimmten Phasen Bedarfsanalyse, Ziele setzen, kreatives Gestalten, Durchführung, Erfolgskontrolle und Transfersicherung vor (vgl. 1999, S. 112ff.). Dieser Systematik wird in dieser Arbeit gefolgt. Die Abb. 4.3.2 – I stellt die Phasen als Funktionszyklus der Personalentwicklung vor.

Bei diesem Funktionszyklus handelt es sich um ein aus der Theorie abgeleitetes Konstrukt für die praktische Umsetzung von Personalentwicklung in Unternehmen (vgl. Abb. 4.3.2 – I). Es liegen zwar zahlreiche Instrumente, Methoden und Techniken vor, die in den Phasen eingesetzt werden können (vgl. Kapitel 4.2), allerdings kann nach Berthel/Becker daraus nicht abgeleitet werden, dass systematische Personalentwicklung lediglich eine Funktion der Auswahl und des Einsatzes der „richtigen“ Entwicklungsinstrumente ist. Hierfür werden zwei zentrale Gründe angeführt:

- Es existiert kein Set von Instrumenten, für dessen Auswahl und Kombination ein ausreichend begründetes theoretisches Fundament zur Verfügung stünde.
- Die jeweiligen Instrumente müssen zum einen von Unternehmensseite, zum anderen bei den betroffenen Mitarbeitern Akzeptanz finden, was eine starke subjektive Komponente in die Personalentwicklung einbringt (vgl. 2003, S. 281).¹¹⁶

Deshalb werden nur die diskutierten Maßnahmen beispielhaft eingearbeitet (vgl. Kapitel 4.2), da eine mögliche Anwendung stark von den Bedingungen am individuellen Schulstandort abhängig ist (vgl. auch rechtliche Rahmenbedingungen in Kapitel 4.2.3).

Die folgenden Unterpunkte erläutern kurz die auf die Unternehmenspraxis bezogenen Phasen des systematischen Funktionszyklus nach Becker (2004, Sp. 1508). Zur Erläuterung wird zumeist einschlägige erziehungswissenschaftliche Literatur verwendet, um einen Bezug zum Schulbereich herzustellen. Die folgenden Ausführungen finden sich in ähnlicher Form bereits bei Meetz (vgl. 2005, S. 9f.).

Bedarfsanalyse

Personalentwicklung hat auch in Schulen die Aufgabe, für eine bestmögliche Übereinstimmung zwischen den Anforderungen der Schule einerseits und den vorhandenen Qualifikationen der beschäftigten Lehrkräfte andererseits zu sorgen. Hierzu ist ein Abgleich der Bedarfssituation der Schule und der Bedürfnisse der Lehrkräfte nötig und daraufhin eine Überprüfung der Vereinbarkeit zwischen schulischem und individuellem Bedarf zu prüfen (in Anlehnung an Bartz 2004, S. 188). Die Bedarfssituation der Schule lässt sich primär aus dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule ableiten. Die Bedürfnisse der Lehrkräfte können individuell sehr unterschiedlich sein und deshalb etwa über Mitarbeitergespräche oder schriftliche Befragungen ermittelt werden (vgl. z.B. Thom 2004, Sp. 1677f.). Aber auch die Führung einer Personalentwicklungsdatei oder fixierte Arbeitsplatzbeschreibungen können als informatorische Basis zur Ermittlung eines konkreten Bedarfs an Personalentwicklung von hoher Bedeutung sein (vgl. Kapitel 4.2.1). Die konkrete Gestaltung einer professionellen Bedarfsermittlung an den Schulen kann auch durch eine für den Schulstandort geeignete Kombination verschiedener Maßnahmen organisiert werden.

Ziele setzen

Die Zielplanungen der Lehrkräfte und der Schulen legen den Horizont der Personalentwicklung fest (in Anlehnung an Becker 2004, Sp. 1510). Personalentwicklung orientiert sich – zumindest im „Idealfall“ – folglich an den Bedürfnissen der Lehrkräfte und gleichsam an den Zielen und Interessen der jeweiligen Schule (in Anlehnung an Thom 1992, Sp. 1678). Die Orientierung an den Zieldimensionen der Lehrkräfte und der Schule als Organisation legt eine spezifische Art und Weise der Umsetzung von Personalentwicklung nahe: Die Zusammenarbeit der betroffenen Akteure bei der Bedarfsermittlung, Programmplanung und -durchführung sowie Evaluation der Personalentwicklung (in Anlehnung an Domsch/Reinecke 1982, S. 69, ferner Kapitel 1.1). Dies kann etwa im Rahmen von Gesprächen zur Zielvereinbarung zwischen Lehrkräften und Schulleitungen geschehen (vgl. Kapitel 4.2.1).

Kreatives Gestalten

Die kreative Gestaltung der Personalentwicklungsmaßnahmen legt in erster Linie eine zeitliche und sachliche Infrastruktur für Personalentwicklungsmaßnahmen innerhalb der Organisation fest (vgl. Becker 2004, Sp. 1510). Wie bereits angesprochen, sind Fragen der Gestaltung schulischer Personalentwicklung bis heute nach Dubs weitgehend ungeklärt (vgl. 2001a, S. 102) und ein zentraler Aspekt der in dieser Arbeit vorgenommenen empirischen Auseinandersetzung mit schulischer Personalentwicklung. So ist der Einsatz von Förder- und Bildungsmaßnahmen für verschiedene Adressatenkreise der Schulen möglich, soweit finansi-

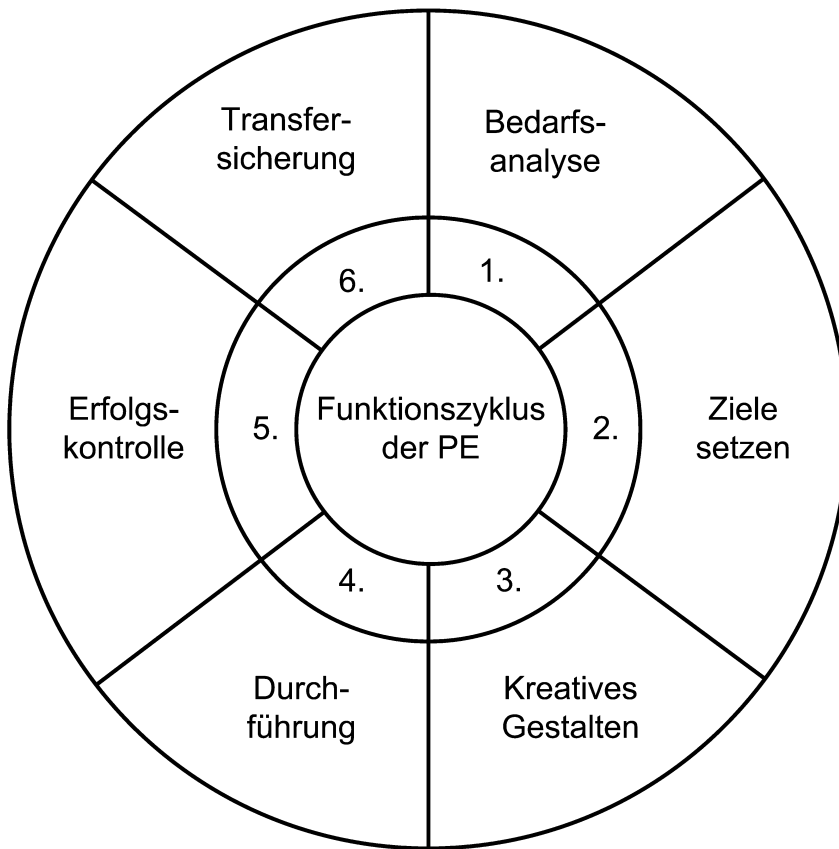


Abb. 4.3.2. – 1: Funktionszyklus der Personalentwicklung nach Becker. Quelle: Becker 2004, Sp. 1508

elle und rechtliche Rahmenbedingungen diesen nicht entgegenstehen und die Maßnahmen für Schule und Lehrkräfte Nutzen versprechen.

Zeitlich: Wie lange soll eine Maßnahme dauern und wann soll sie stattfinden? Es ist beispielsweise zu klären, ob Lehrkräfte bereit wären, eine Maßnahme in der unterrichtsfreien Zeit durchzuführen, um Unterrichtsausfall und damit verbundenen Vertretungsaufwand für Kollegen zu vermeiden (vgl. Dubs 2001a, S. 102).

Sachlich: Welche Ressourcen (Geld und Zeit) stehen für die Durchführung zur Verfügung? Sind Lehr- und Lernmittel vorhanden bzw. deckt das Fortbildungsbudget der Schule (vgl. Kapitel 4.2.2) die anfallenden Kosten für eine nach den Ergebnissen der Bedarfsanalyse sinnvolle Maßnahme? Gerade bei zeit- und kostenintensiven Maßnahmen, wie etwa einem Coaching oder Supervisionsgruppen, stößt ein womöglich latenter Bedarf einer Schule schnell an ressourcenbedingte Grenzen. Auch die in Hamburg praktizierten Mentorate im Rahmen der Berufseingangsphase können am verfügbaren Deputat von Anrechnungstunden von Mentoren oder Berufseinsteigern als zeitliche Ressourcen scheitern. Dies gilt auch für eine sensible Erörterung von Bedingungen, unter denen Lehrkräfte bereit sind, zumindest Teile

der Kosten ihrer eigenen Qualifizierung zu übernehmen (vgl. Dubs 2001a, S. 102). An dieser Stelle wird deutlich, dass hier Fragestellungen tangiert werden, die (noch) über die Entscheidungsmöglichkeiten von Einzelschulen hinausgehen (Arbeitszeit, Pflicht zur Qualifizierung, Finanzierung von Personalentwicklung etc.).

Durchführung

Die Durchführung von Personalentwicklungsmaßnahmen zur Sicherung und Weiterentwicklung vorhandener Qualifikationen von Lehrkräften kann über verschiedene Personalentwicklungsmaßnahmen stattfinden (in Anlehnung an Becker 2004, Sp. 1510 und Bartz 2004, S. 195).¹⁷ Gleichsam sind an dieser Stelle Fragen des schulischen Alltags virulent, etwa wenn Stunden aufgrund der Teilnahme an Personalentwicklungsmaßnahmen schulintern vertreten werden müssen oder gar ausfallen. Die Durchführung der Maßnahmen ist sehr eng mit der kreativen Gestaltung von Personalentwicklung verknüpft.

Erfolgskontrolle (Evaluation der Personalentwicklung)

Gerade wenn Verfahren der Personalentwicklung in Schulen noch wenig erprobt sind und Kollegien eine Phase durchlaufen, in der mit Personalentwicklungsmaßnahmen experimentiert wird, ist es besonders wichtig, schnell Informationen und Rückmeldungen zu Verfahren oder Methoden zu erhalten, um in einem nächsten Schritt Optimierungen vornehmen zu können (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 166). Die Erfolgskontrolle hat das Ziel, durchgeführte Personalentwicklungsmaßnahmen zu evaluieren, um die Ergebnisse in die Planungen zukünftiger Personalentwicklungsmaßnahmen einfließen zu lassen (vgl. Phillips/Schirmer 2005, S. 1f). Hierbei ist festzustellen, dass eine unsystematische Bedarfsanalyse, unklar formulierte Lernziele, ungeeignete Evaluationsmethoden, schwer zu antizipierende Kosten oder etwa die mangelnde Akzeptanz von Personalentwicklungsmaßnahmen durch teilnehmende Lehrkräfte die Evaluation in ihrer vielfältigen Form behindern können (in Anlehnung an Becker 2004, Sp. 1510). Buhren und Rolff empfehlen gerade in der Anfangsphase den Einsatz einfacher Maßnahmen der Evaluation, die ohne besonderen zeitlichen und methodischen Aufwand schnelle Rückmeldungen liefern (vgl. 2002, S. 166). Qualitative Interviews wären wegen des großen Auswertungsaufwandes gerade in Anfangsphasen eher ungeeignet. Rückkehrergespräche oder einfache schriftliche Bewertungen erscheinen gerade in der Anfangsphase von Personalentwicklung in den Schulen zielführender, obwohl sich grundsätzlich alle sozialwissenschaftlichen Methoden zur Evaluation eignen (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 165).

Transfersicherung

Bartz vertritt die auch im betriebswirtschaftlichen Kontext verbreitete Annahme, dass Personalentwicklungsmaßnahmen erst dann erfolgreich abgeschlossen sind, wenn die Lehrkräfte das Gelernte am Arbeitsplatz dauerhaft zur Bewältigung ihrer Aufgaben anwenden (vgl. Bartz 2004, S. 195). Für die Transfersicherung kommt nach Riekhof den Vorgesetzten weiterqualifizierter Mitarbeiter eine besondere Bedeutung zu, damit die Umsetzung von neuen Qualifikationen im Berufsalltag gelingen kann (vgl. 1995, Sp. 1705). Als Führungskräfte in Gymnasien kommen die Schulleitungen genauso in Frage wie Fachbereichsleitungen im Rahmen des Mittelmanagements in Schulen (vgl. Kapitel 4.2.1). Bspw. können die zuständigen Führungskräfte in den Schulen die Lehrkräfte – etwa durch fest institutionalisierte Transfergespräche – ermuntern, Qualifikationen am Arbeitsplatz anzuwenden (vgl. Bartz

2004, S. 205). Auch Anrechnungsstunden oder die Flexibilisierung der 45-minütigen Unterrichtssequenz, damit etwa Methodisches mit Schülern eingeübt werden kann, können als Instrumente der Transfersicherung betrachtet werden. Eine bestimmte der Personalentwicklung gegenüber positiv eingestellte Kultur in Organisationen kann dabei die Auswahl und Umsetzung der Personalentwicklung nach Drumm maßgeblich mitbeeinflussen (vgl. 2000, S. 383). Fokussiert man den gegenwärtig bedeutsamen Begriff der Schulkultur in diesem Zusammenhang (vgl. hierzu exemplarisch Ipfling 1996, S. 4f.), so ist die Einschätzung von Drumm durchaus auf Schulen übertragbar, wenn man davon ausgeht, dass im Werte- und Normensystem einer Schule Qualifikationserweiterungen im Kollegium positiv besetzt sind. Die Ausführungen haben konzeptionelle Personalentwicklung als einen systematisch aufgebauten Funktionszyklus nach Becker abgegrenzt. Sie zeigen, dass ein solcher Zyklus den Schulen als Orientierung für systematische Personalentwicklung dienen kann, konkrete Handlungsanleitungen liefert er jedoch nicht. Die Ausgestaltung unterliegt hauptsächlich der Eigenverantwortung der einzelnen Schule. Empirische Belege zur angenommenen Brauchbarkeit einer solchen systematischen Umsetzung der Personalentwicklung in Schulen und auch Unternehmen gibt es auf Grundlage der für diese Arbeit herangezogenen Literatur bisher zumindest nicht. Der Nachweis einer solchen empirischen Evidenz scheint zumindest auch sehr problembehaftet: Zu vielfältig sind nach Becker die möglichen unabhängigen Variablen (vgl. 2004, Sp. 1508ff.).

4.4 Konzept- und Maßnahmenebene der Personalentwicklung im Schulsystem – Ein Zwischenfazit

Der Begriff der Personalentwicklung ist – wie in der Betriebswirtschaftslehre auch – positiv in Erziehungswissenschaft und Bildungsverwaltung besetzt. Mit ihr wird – genau wie in den Unternehmen (vgl. Kapitel 2.4) – eine enorme Gestaltungskraft für die Verbesserung von Schule verknüpft. Vielleicht geht man im Hinblick auf die Personalentwicklung sogar von zu optimistischen Grundannahmen aus (vgl. Kapitel 4.1)? Für den Schulbereich wird eine Reihe von Maßnahmen der Förderung und Bildung diskutiert und als sinnvoll für die Berufsgruppe der Lehrkräfte erachtet, um Schulen zu verbessern. Im Hinblick zumindest auf die Fördermaßnahmen, fehlen weitestgehend empirische Belege über einen Einsatz im schulischen Kontext.¹¹⁸ Es wird wenig gewusst und viel vermutet. Zumeist werden Maßnahmen der Förderung in Verbindung gebracht mit einem Qualifikationserwerb für Lehrkräfte, um neue Aufgaben innerhalb oder außerhalb der Schulen übernehmen können. Zwar gibt es gerade für die Gymnasiallehrkräfte ein breites Spektrum von Tätigkeiten, welche die eigene Laufbahn über das Unterrichten hinaus erweitern könnten, allerdings gibt es wenige Stellen, die neue Aufgaben mit einem beruflichen Aufstieg in Verbindung bringen. Die von der KMK eingesetzte Kommission zur Lehrerbildung in Deutschland unter der Ägide von Terhart vermutet zwar, dass die fehlenden Aufstiegsmöglichkeiten in den Schulen keine Auswirkungen auf das Berufswahlverhalten und das spätere Engagement im Lehrberuf hätten (vgl. Kapitel 4.2.1), belegen können sie dies aber nicht. Somit kann durchaus die Befürchtung geäußert werden, dass bei offenbar fehlenden Anreizen Lehrkräfte kein besonderes Interesse an eigener Qualifizierung zur Wahrnehmung anderer Aufgaben im Bereich der Schulentwicklung haben. Dies hätte erhebliche negative Konsequenzen für den Einsatz von Fördermaßnahmen in

den Schulen – die Nachfrage wäre wohl äußerst gering. Auch für Fortbildungsbeteiligungen beansprucht diese Befürchtung Geltung, denn bisher ist für Lehrkräfte, die sich fortbilden, im Schulwesen kaum eine Anerkennung oder eine Zertifizierung gegeben. Eine Verknüpfung von Qualifizierung über Bildung und Förderung und Karrieremöglichkeiten findet sich im Schulsystem bisher nicht (vgl. Kapitel 4.2.2).

Der Einsatz der meisten Personalentwicklungsmaßnahmen erscheint aus der rechtlichen Perspektive heraus möglich (vgl. Kapitel 4.2.3), obwohl nicht jede in der Wissenschaft diskutierte Maßnahme dezidiert im Schulgesetz Erwähnung findet. Gerade dies spricht für eine Steuerungskultur im Gesetz, die den Schulen ein hohes Maß an eigener Verantwortung überlässt: Für die Gestaltung der Personalentwicklung werden nur allgemeine Vorgaben gemacht. Genau wie in anderen Feldern des schulischen Personalmanagements auch (vgl. Kapitel 3.2) wurde den Schulen – dies zeigen auch die budgetierten Fortbildungsmittel – ein hohes Maß an Eigenverantwortung für die Gestaltung der schulischen Personalentwicklung übertragen (vgl. Kapitel 4.2.3).

Für eine erfolgreiche Personalentwicklung wird ihre konzeptionelle Gestaltung als sinnvoll erachtet. Allerdings fehlen bisher sowohl in Unternehmen als auch in Schulen empirische Belege dafür, dass konzeptionelle Ansätze der Personalentwicklung wirklich effektiv sind (vgl. Kapitel 4.3.1). Der in dieser Arbeit vorgeschlagene Funktionszyklus der Personalentwicklung (vgl. Kapitel 4.3.2) stammt aus der unternehmerischen Praxis und könnte ein Ansatz für systematische Personalentwicklung in Schulen sein. Allerdings ist zu befürchten, dass gerade die schulischen Akteure durch eine Systematisierung – etwa durch regelmäßige Mitarbeitergespräche – Personalentwicklung ablehnen könnten, diese als Bedrohung empfinden, weil sie eine Einschränkung der eigenen pädagogischen Autonomie darstellen könnte. Es kann also durchaus sein, dass Personalentwicklung in Erziehungswissenschaft und Bildungsadministration positiv besetzt ist, in den einzelnen Schulen, da wo sie sich entfalten soll, aber abgelehnt wird.

Der Personalentwicklung wird eine hohe Bedeutung für Schulentwicklung und die Schulqualitätsentwicklung beigemessen (vgl. Kapitel 0). Das folgende fünfte Kapitel ordnet die Personalentwicklung in die Schulentwicklungs- und Schulqualitätsdebatte ein.

5 Personalentwicklung im Kontext von Schulentwicklung und Schulqualität in Deutschland

Die Debatte um Schulqualität in Deutschland vollzieht sich eingebettet in zwei allgemeine Trends. Die öffentlichen Ausgaben für den Schulbereich unterliegen einem immensen Legitimationsdruck: Die Parlamente sind kaum mehr bereit oder in der Lage, den Schulen weiterhin in einem wachsenden Umfang Haushaltsmittel zur Verfügung zu stellen (vgl. Beltenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 5). Zudem bestehen in erheblichem Maße Zweifel an der Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems. Große internationale Leistungsvergleichsstudien (z.B. PISA oder TIMSS) stellen dem deutschen Nachwuchs allenfalls ein mittelmäßiges Zeugnis aus. Bei allen getätigten Aufwendungen stimmte der Ertrag des deutschen Schulsystems nicht (mehr). Deutschlands Bildungspolitik hat sich seit den 1990er Jahren auf den Weg gemacht, den Schulen mehr Gestaltungsfreiräume zu geben. Die Schulen sollen damit die Chance erhalten, einen Teil des Modernitätsrückstandes, den sie gegenüber den Schulen der meisten entwickelten Länder haben, aufzuholen. Der Selbstständigkeit von Schule wird die Kraft zugeschrieben, einen hohen Beitrag zur Qualitätsverbesserung von Schulen zu leisten (vgl. Ditton 2000, S. 74). Die Personalentwicklung spielt hierbei eine besondere Rolle.

In diesem Kapitel werden zunächst Aspekte der Schulentwicklung aufgegriffen, die im besonderen Maße mit der „Selbstständigkeit von Schule“ verknüpft sind (Kapitel 5.1). Diese werden mit der Personalentwicklung in Verbindung gebracht (Kapitel 5.2). Im dritten Teil dieses Kapitels wird die Personalentwicklung dann in den Kontext der Schulqualität eingeordnet, woraufhin ein fünftes Zwischenfazit die zentralen Aspekte des Kapitels zusammenfasst (Kapitel 5.4).

5.1 Personalentwicklung im Kontext der Schulentwicklung

Zum Begriff „Schulentwicklung“ gibt es einen sehr umfangreichen Literaturbestand, allerdings ist die Begriffsabgrenzung von großer Unschärfe gekennzeichnet (vgl. Degendorfer/Reisch/Schwarz 2000, S. 15). Nach einer Begriffsbestimmung zur Schulentwicklung (Kapitel 5.1.1) wird die Schulentwicklung im Hinblick auf das Leitbild der „Selbstständigkeit von Schule“ betrachtet.

5.1.1 Eine Begriffsbestimmung von Schulentwicklung

Rolff konstatiert zum Begriff der Schulentwicklung:

„Fast jede Maßnahme von Politik und Verwaltung, sogar Sparmaßnahmen, werden Schulentwicklung genannt, fast alle, die mit Schulen arbeiten, Lehrkräfte fortbilden oder beraten, nennen sich Schulentwickler, und fast alles,

was Schulen betreiben, versehen diese mit dem Etikett Schulentwicklung. Der Begriff erscheint ebenso populär wie inflationär“ (Rolff 1998, S. 295).

Betrachtet man die Evolution des Begriffes „Schulentwicklung“, wird deutlich, dass der Bedeutungsinhalt der Schulentwicklung einen Perspektivwechsel erfahren hat.

Entstehungsgeschichte des Konzeptes der Schulentwicklung

Die Schulentwicklung fokussierte in Deutschland – bis etwa Mitte der 1970er Jahre – das Schulsystem als Ganzheit. Es ging dabei um die Planung und Umsetzung globaler Strategien (vgl. Buhren/Killus/Müller 1998, S. 237), die sich zentral mit Fragen der äußeren Schulreform befassten (vgl. Rolff 1998, S. 296). Es wurde darauf gesetzt, dass durch möglichst detaillierte Vorgaben bezüglich des Inputs und des Prozesses des Bildungssystems die erwarteten Ergebnisse zu sichern sind. Die Ursache für die globale Betrachtung auf Schulsystemebene ist durch die rechtlichen Strukturen des Schulwesens begründbar. Nach Art. 7 GG ist der Staat zur Aufsicht über die Schulen verpflichtet. Neben der Aufsicht obliegen die Kosten des Schulwesens der Gemeinschaft (vgl. Böttcher 2002, S. 7). Hierdurch kann die Annahme legitimiert werden, dass das Schulsystem und damit die Einzelschulen als Teil eines Verwaltungsapparates zentral und bürokratisch durch Politik und übergeordnete Stellen der Schulverwaltung gesteuert werden können (vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 5). Doch ein solcher zentralistischer – auch als „top-down“-Management zu bezeichnender – Steuerungsansatz des Schulwesens geriet bereits in den 1980er Jahren arg in Bedrängnis. Rolff/Tillmann formulierten 1980 für die auf das globale System ausgerichtete Schulentwicklung die verheerende Feststellung: *„Nichts wurde so realisiert, wie es geplant wurde“* (S. 239). Es verfestigte sich auch in Deutschland die international bereits verbreitete Annahme, dass die individuelle Schule – wie es van Ackeren beschreibt – *„[...] durch das administrative System kaum geradlinig und in einer direkten Art und Weise zu steuern ist“* (2003, S. 23). Erklärungsmuster für diese *„Krise der Außensteuerung“* (Rolff 1998, S. 297) sieht Rolff in systemtheoretischen Ansätzen, wonach die Steuerung der Schulen durch außenstehende Behörden per se begrenzt sei: Einzelsysteme entscheiden, ob und wie Eingriffe von außen umgesetzt werden (vgl. ebd.).

Die Schulentwicklung war bis dahin eine Makroplanung auf der Schulsystemebene, die nunmehr durch die aufkommenden Strömungen zur Entwicklung der Einzelschule als Mikroplanung kontinuierlich substituiert werden sollte (vgl. Timmermann 1998, S. 211f.). Schulen sollten fortan in höherem Maße selbst über ihre Belange entscheiden, allerdings über ihre Arbeit Rechenschaft ablegen. Die Entwicklung der Einzelschule hatte fortan Sachpriorität und sollte die eigentliche Basis bei der Entwicklung des Gesamtsystems darstellen (vgl. Rolff 1998, S. 297f.). Die Orientierung an der Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit erhielt durch internationale Forschungsergebnisse in den 1980er Jahren – neben den dargelegten Argumenten der Steuerungsproblematik – einen zusätzlichen pädagogisch begründeten Schub. Studien aus den USA belegten, dass schulindividuelle Faktoren, wie z.B. Lehrerkoooperation oder Führung, viel mehr Einfluss auf den Erfolg von Schule hätten als nationale Curricula oder zentrale Leistungsvorgaben, welche die klassischen Elemente einer zentralistischen Steuerungsstruktur darstellten (vgl. Buhren/Killus/Müller 1998, S. 237 nach OECD 1989, vgl. auch Huber 1999, S.12). Auch Forschungsbeiträge aus Deutschland lieferten Argumente dafür, die Schule aus zentralistisch organisierten Verwaltungsstrukturen herauszulösen und als die zentrale pädagogische Wirkungseinheit zu betrachten: Fend kam

in einem empirischen Forschungsprojekt zu dem Ergebnis, dass sich Einzelschulen derselben Schulform teilweise stärker in Bezug auf ausgewählte Beschreibungsfaktoren unterscheiden als Einzelschulen unterschiedlicher Schulformen (vgl. 1986, S. 291). Er zog die Schlussfolgerung, dass die „*einzelne Schule als eine pädagogische Handlungseinheit*“ (ebd., S. 292) zu verstehen sei.¹¹⁹

Die Einzelschule als „*Motor der Schulentwicklung*“ (Rolff 1998, S. 297 nach Dalin/Rolff 1990) fußte, pädagogischen Implikationen folgend, fortan auf der Annahme, dass die einzelnen Schulen die Besonderheiten des Einzugsbereiches berücksichtigen. Entsprechend einer zu entwickelnden schulindividuellen pädagogischen Konzeption werde diese Besonderheiten des Einzugsbereiches gezielt in die pädagogische Arbeit einbezogen (vgl. OECD 2001, S. 205). Den Einzelschulen wurden bessere Voraussetzung dafür zugesprochen, pädagogisch effektiv und auch effizient im Sinne eines „bottom-up“-Managements arbeiten zu können (vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 6).

In Deutschlands Schulwesen wurde – wie auch in anderen Bereichen der öffentlichen Verwaltung durch Ansätze des *New Public Managements* – erst in den 1990er Jahren damit begonnen, Zuständigkeiten von höheren auf mittlere Ebenen zu verlagern (vgl. van Ackeren 2003, S. 23). Auf Seiten der Input- und Prozesssteuerung wurden detaillierte Regulierungen seitens der übergeordneten Schulverwaltungen vermehrt zurückgenommen (vgl. Bellenberg/Böttcher/Klemm 2001, S. 5). Allerdings ergeben sich daraus rechtlich zu lösende Aufgaben, denn je mehr die Schulen in die Selbstständigkeit entlassen werden, umso mehr bedarf es für die Wahrnehmung der grundgesetzlich verankerten staatlichen Schulaufsicht einer neuen Steuerungsstrategie. Diese soll durch schulische Rechenschaftslegung und begleitende Maßnahmen der Qualitätssicherung gewährleistet werden (vgl. Avenarius et al. 2003, S. 163).¹²⁰ Lehrpersonen und Schulleitungen kommt eine bedeutende strategische Rolle zu, um Selbstständigkeit gestalten zu können. Rolff betont, dass für die Entwicklung der einzelnen Schule „[...] *in erster Linie die Lehrperson und die Leitung selbst verantwortlich sind und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben*“ (1998, S. 297). Die Pflege des Personals in den Schulen erlangt eine besondere Aufmerksamkeit, Personalentwicklung rückt mit dem Bedeutungsgewinn einer einzelschulischen Perspektive stärker in den Fokus der Schulentwicklung.

Schulentwicklung – Eine begriffliche Annäherung

In der hier vorliegenden Untersuchung wird im Sinne der Schulentwicklungsforschung der Begriff „Schulentwicklung“ breit gefasst, die einzelne Schule als Gestaltungseinheit verstanden und Lehrkräfte sowie Schulleitungen als die entscheidenden Akteure für erfolgreiche schulische Arbeit betrachtet. Es wird sich dabei van Ackeren angeschlossen, die folgende Aspekte als zentral für ein Begriffsverständnis von Schulentwicklung herausarbeitet (vgl. 2003, S. 23):

- Die einzelne Schule steht als Gestaltungseinheit im Mittelpunkt der praktischen und theoretischen Auseinandersetzung. Schulentwicklung zielt auf die bewusste Weiterentwicklung der individuellen Schule, auf ihre Fähigkeit, sich selbst zu organisieren, zu reflektieren und zu steuern (vgl. Rolff 1998, S. 316). Schulentwicklung wird dabei in Theorie und Praxis durch die Synthese der Bereiche „Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ (vgl. Kempfert/Rolff 1999, S. 22, vgl. hierzu Kapitel 5.2) gestaltet.

- Es geht auch um die Rahmenbedingungen der Unterstützung von Schulentwicklung (Kempfert/Rolff 1999, S. 22). Die einzelschulische Entwicklung und die Unterstützung dafür durch Personalentwicklung muss vom Gesamtsystem her gedacht werden. Die Synthese zwischen Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung ist ein innerschulischer geschlossener Systemzusammenhang und wird durch die Öffnung der Einzelschule nach außen ergänzt (vgl. Rolff 1998, S. 305). Für den Forschungsbereich der Personalentwicklung im Systemzusammenhang der Schulentwicklung vollzieht sich die Verknüpfung zwischen Einzelschulen und dem administrativen System insbesondere durch (rechtliche) Rahmenbedingungen von Personalentwicklung (vgl. Kapitel 4.3.2).

Schulen sollen mehr Eigenverantwortung übernehmen, sie sollen selbstständiger werden. Man nimmt an, so die Steuerungsproblematik ein Stück weit lösen zu können, und vermutet zudem, dass Schulen, die stärker in Eigenverantwortung handeln, die pädagogisch besseren sind. Doch welche Bereiche sollen von den Schulen eigenverantwortlich gestaltet werden und wie weit darf die Eigenverantwortung – auch in Bezug auf die Personalentwicklung – gehen, um nicht Gefahr zu laufen, eine Schullandschaft zu begünstigen, in der unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen vorherrschen? Das folgende Unterkapitel greift diese Fragen auf und beleuchtet zudem die Dimensionen schulischen Outputs, der durch Selbstständigkeit verbessert werden soll.

5.1.2 Selbstständigkeit¹²¹ von Schule und Schulerfolg

Trotz der in nahezu allen Bundesländern unternommenen Versuche, den Schulen mehr Selbstständigkeit zu gewähren (vgl. Pfeiffer 2004), steht die Frage im Raum, ob mehr Selbstständigkeit zu einer qualitativ besseren Schule führt.

Der Ansatz, den Schulen mehr Freiräume zum Handeln zu überlassen, geht nach Einschätzung der OECD-Bildungsforscher mit einer höheren Entscheidungsverantwortung der Schulleiter einher, und legt den Schulen gleichsam eine Rechenschaftspflicht für ihre Entscheidungen und die pädagogische Arbeit auf (vgl. 2001, S. 205). Diese Rechenschaftspflicht müsse sein, da nach Ansicht der OECD dezentralisierte Strukturen Auswahlmechanismen zur Folge haben können, die ohnehin privilegierten gesellschaftlichen Gruppen zugute kommen (vgl. ebd., S. 206). Um die Gefahr nicht noch zu erhöhen, dass das Schulwesen die sozialen Chancen der jeweiligen Schichten lediglich reproduziert bzw. dass durch eine Auseinanderentwicklung des Schulwesens soziale Ungleichheiten durch den Schulbesuch der Kinder gar noch verstärkt werden, ist neben dem Rückzug detaillierter zentraler Steuerung durch die Bildungsadministration gleichzeitig das Aufkommen externer Evaluationsformen, etwa in Form zentraler Tests und Prüfungen, zu beobachten. Dies geschieht mit dem Ziel, den Output schulischer Arbeit zu sichern und Anhaltspunkte für die Verbesserung schulischer Leistungsfähigkeit zu identifizieren (vgl. van Ackeren 2003, S. 23).¹²² Hierbei stehen (kognitive) Schülerleistungen im Mittelpunkt, um den Output von Schule zu erfassen.¹²³

Doch was genau ist Selbstständigkeit von Schule? Welche Handlungsfelder können und sollen die Schulen eigenverantwortlich bearbeiten, damit die vermuteten positiven Effekte Realität werden können? Die Bildungskommission NRW betrachtet Selbstständigkeit in erster Linie aus einer administrativen Perspektive. *„Bei Schaffung der rechtlichen Voraussetzungen müssen die Rechte der Einzelschule weit, die Rechte der oberhalb der Einzelschule [stehenden Instanzen] jedoch möglichst eng definiert werden“* (Bildungskommission NRW 1995, S. XXIV). Döbert

wird konkreter und hält Selbstständigkeit in curricularen, finanziellen und personellen Angelegenheiten für zielführend (vgl. 1997, S. 122). Die OECD geht einen ähnlichen Weg, wenn sie Selbstständigkeit von Schule in einem Index darstellt. In der Publikation *„Lernen für das Leben – Erste Ergebnisse von PISA 2000“*, findet sich eine aufschlussreiche Übersicht über Aspekte der Schulpolitik und Schulverwaltung, in denen die Schulen der OECD-Mitgliedsländer *„eine gewisse Verantwortung“* (OECD 2001, S. 349) tragen. Aufgeführt werden dabei insgesamt zwölf Indikatoren: Solche des Personalmanagements (Einstellung, Entlassung, Bestimmung der Besoldung und Beförderungen von Lehrkräften), solche der Ressourcenbewirtschaftung (Festlegung des Schulbudgets und Verwendungsentscheidungen in den Schulen), schülerbezogene Indikatoren (Auswahl aufzunehmender Schülerinnen und Schüler, Festlegung von disziplinarischen Regeln, Festlegung der Kriterien der Beurteilung) und nicht zuletzt Indikatoren der curricularen Selbstständigkeit (Auswahl der Lehrbücher und der Lehrinhalte sowie Entscheidung über Fächer- und Kursangebote). Betrachtet man das Ausmaß schulischer Selbstständigkeit, das nach dieser Übersicht anzutreffen ist, so bleibt Deutschland in neun der zwölf indikatorisierten Bereiche zum Teil deutlich unterhalb der im OECD-Durchschnitt an den Schulen vorzufindenden Selbstständigkeit (vgl. auch Bildungsbericht für Deutschland 2003, S. 158). In drei Bereichen erreicht Deutschland den OECD-Durchschnitt: Bei der Verwendung der den Schulen zur Verfügung stehenden Mittel (angesichts der Tatsache, dass die Schulbudgets in Deutschlands Schulen ausgesprochen klein sind, ist dies kaum bemerkenswert), bei der Auswahl der Schulbücher (eine leicht gewährte Selbstständigkeit, da die zur Auswahl stehenden Schulbücher zuvor von den zuständigen Ministerien genehmigt werden müssen) und bei der Festlegung von disziplinären Regeln für Schüler. Bilanziert man nun diese von der OECD skizzierten Felder zur schulischen Selbstständigkeit, kann man wie Klemm/Meetz zu der Schlussfolgerung gelangen, dass Deutschlands Schulen im Vergleich zu den anderen OECD-Ländern in hohem Maße unselbstständig sind (vgl. 2004, S. 10). Stellt man nun die Frage, inwieweit erweiterte Entscheidungsbefugnisse Einfluss auf die Schülerleistungen¹²⁴ – als eine zentrale Größe schulischen Outputs – haben, geben die OECD-Forscher die Antwort, dass ein Zusammenhang zwischen schulischer Selbstständigkeit und Schülerleistungen innerhalb der jeweiligen Teilnehmerländer der PISA-Studie kaum festzustellen ist:

„In diesem Bereich [zwischen Entscheidungsbefugnissen der einzelnen Schulen und den Schülerleistungen] bestehen innerhalb der einzelnen Länder oftmals nur schwache Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Aspekten schulischer Autonomie und den Schülerleistungen. Dies ist einleuchtend, da die Verteilung der Entscheidungskompetenzen häufig durch die nationale Gesetzgebung geregelt wird“ (OECD 2001, S. 208).

Betrachtet man hingegen einen Vergleich zwischen den teilnehmenden OECD-Ländern, lässt sich ein differenzierteres Bild zeichnen.¹²⁵ Im OECD-Text heißt es, *„dass eine größere Autonomie der Schulen und stärkere Einbeziehung der Lehrkräfte in die Entscheidungsprozesse in der Regel zumindest im Ländervergleich, in einem positiven Zusammenhang mit den durchschnittlichen Ergebnissen im Bereich der Lesekompetenz stehen“* (OECD 2001, S. 208).¹²⁶ Zumindest im internationalen Vergleich scheint es einen Zusammenhang zwischen der Eigenverantwortung von Schulen und den Schülerleistungen in den untersuchten OECD-Ländern zu geben. Aspekte des Personalmanagements haben im Selbstständigkeitsindex zwar eine

starke Gewichtung, die Untersuchung der einzelnen Felder zeigt jedoch, dass es zwischen den einzelnen Handlungsfeldern und den Schülerleistungen keinen Zusammenhang gibt. Auf Basis von Korrelationen lassen sich zwischen den Variablen „Einstellung von Lehrkräften“¹²⁷, „Entlassung von Lehrkräften“¹²⁸, „Festlegung des Anfangsgehaltes der Lehrkräfte“¹²⁹ und „Entscheidung über die Beförderung/Höhergruppierung von Lehrkräften“¹³⁰ keine berichtenswerten Zusammenhänge zwischen den genannten Aspekten und den durchschnittlichen Leistungen auf der Gesamtskala „Leseleistungen“ nachweisen.

Es zeigt sich, dass es zumindest im internationalen Vergleich einen korrelativen Zusammenhang zwischen den Schülerleistungen und einer hohen Entscheidungsautonomie gibt. Innerhalb der teilnehmenden OECD-Länder sind allerdings keine Zusammenhänge nachweisbar. Zu der Frage, ob die Erweiterung der Selbstständigkeit von Schule in Deutschland die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit – auch über die Leistungsentwicklung der Schüler hinaus – fördert, liegen bislang keine eindeutigen empirischen Befunde vor (vgl. Avenarius et. al. 2003, S. 163). Maag-Merki/Büeler bezweifeln deshalb auf der Grundlage internationaler Forschungsbeiträge, über die hier skizzierten Ergebnisse hinaus, dass das gewählte Mittel der Selbstständigkeit von Schulen und die damit intendierten Ziele, kostengünstigere Schulen und bessere Schülerleistungen zu erreichen, in einer linearen und direkten Beziehung zueinander stehen (vgl. 2002, S. 136). Auch Ditton ist einem möglichen Zusammenhang zwischen Selbstständigkeit und der Steigerung von Schulqualität gegenüber skeptisch und formuliert: *„Zumindest fehlt es im internationalen Bereich an Belegen dafür, dass das Ausmaß an zugestandener Autonomie für die Schulen und die erzielte Qualität überhaupt in einer systematischen Beziehung zueinander stehen“* (2000, S. 74 nach Scheerens/Bosker 1997). Die Forschungsergebnisse lassen keinen einheitlichen Schluss zu.

Die These von Dubs, dass die Entwicklung des Personalmanagements im Allgemeinen und die der Personalentwicklung im Besonderen eng mit der Konzeption der Selbstständigkeit von Schulen verknüpft sind (vgl. 2001a, S. 18, ferner Kapitel 0), sollte deshalb – zumindest nach den hier referierten Argumenten – nicht missgedeutet werden: Selbstständigkeit der Schulen in personellen Belangen steht offenbar in keinem Zusammenhang zu den Schülerleistungen. Die Frage, ob Schulautonomie überhaupt einen Beitrag zur Schulqualität leisten kann, ist also bisher nicht eindeutig auf der Basis empirischer Befunde geklärt.

5.2 Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung als Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff

Schulentwicklung ist ein komplexer und vielschichtiger Gegenstand (vgl. Kapitel 1.3). In der Wissenschaft firmieren zahlreiche Konzepte (Rahm 2005, S. 14), die der schulischen Theorie und Praxis Ansätze liefern, wie der Prozess der Schulentwicklung gestaltet werden kann. Das Konzept der Schulentwicklung nach Rolff betrachtet Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung als die drei entscheidenden Wege schulischer Entwicklungsprozesse und geht von der Einzelschule als Gestaltungseinheit aus. Dieses Drei-Wege-Modell ist eng mit der Selbstständigkeit von Schule verknüpft und betrachtet gleichsam Schulentwicklung aus der Perspektive des Gesamtsystems (vgl. Kempfert/Rolff 1999, S. 22).¹³¹

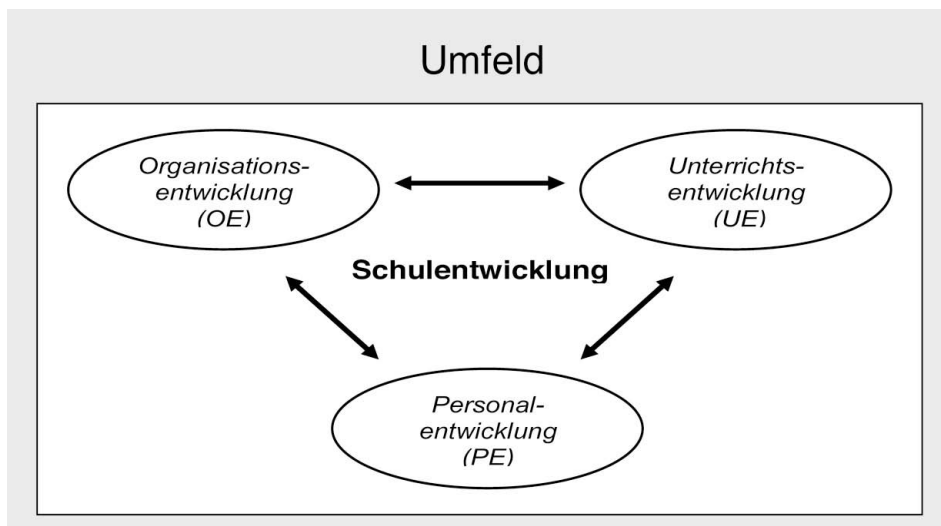


Abb. 5.2 – I: Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff 1998. Quelle: Eigene Darstellung nach Rolff 1998, S. 304.

Pädagogische Organisationsentwicklung als Ausgangspunkt der Schulentwicklung

Schulen können als Organisationen verstanden werden (vgl. Kapitel 1.1). Organisationsentwicklung bedeutet, eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln und dies insbesondere durch die Mitarbeiter selbst, wobei der Leitung eine besondere Rolle zukommt und nicht selten außenstehende Prozessberater hinzugezogen werden. Die Organisationsentwicklung wird als ein Lernprozess von Menschen und der Organisation verstanden (vgl. Rolff 1998, S. 299 nach French/Bell 1990). Charakteristisch für die Organisationsentwicklung als ein Ausgangspunkt der Schulentwicklung ist, dass sie sich auf die Schule als Ganzes bezieht. Durch die Besonderheiten der Schule mit ihren pädagogischen Zielen (vgl. Rolff/Tillmann 1980, S. 249) ist die Organisationsentwicklung als Ansatzpunkt der Schulentwicklung keine bloße Organisationsanalyse, sondern ein auf die Veränderung des schulischen Ganzen bezogener Entwicklungsprozess. Rolff spricht deshalb von „*pädagogischer Organisationsentwicklung*“ (1998, S. 299). Um den Wandel auch innerhalb der Schule zu steuern, kommt der Installierung schulischer Steuergruppen, externer Beratung und einer Evaluation als datengestützte Reflexion eine zentrale Bedeutung zu (vgl. ebd.). Die Entwicklung kann sich – so wird betont – nur schrittweise vollziehen und sollte an Subeinheiten der Schule wie z.B. den Fachkonferenzen, der Schulleitung oder dem Schulprogramm anknüpfen (vgl. Kempfert/Rolff 1999, S. 19). Internationale Befunde aus der Schulwirksamkeitsforschung („*school-effectiveness-research*“) können als Argumente für die zentrale Bedeutung der Organisationsentwicklung herangeführt werden (vgl. Huber 1999, S. 12). Es gibt Belege dafür, dass ein passender institutioneller Rahmen durch die pädagogische Organisationsentwicklung eine günstige Voraussetzung für einen qualitätvollen Unterricht ist (vgl. Rolff 1998, S. 299).

Unterrichtsentwicklung als Veränderungsstrategie

Unterricht steht traditionell im Zentrum von Schule und konsequenterweise bezieht sich die Lehrerfortbildung im Kern auf das Unterrichtsgeschehen und unterrichtsübergreifende Themen wie Leistungsbeurteilung, Förderdiagnostik oder Gewaltprävention (vgl. Rolff 1998, S. 300). Schulentwicklung bezieht sich aber auf die ganze Schule und manchmal nicht in erster Ausrichtung auf den Unterricht (vgl. Kempfert/Rolff 1999, S. 20). Im Zuge der Bedeutungszunahme von Ansätzen der pädagogischen Organisationsentwicklung in den 1990er Jahren aber orientierte sich auch die Lehrerfortbildung zunehmend an Fragen der Schulentwicklung, was der pädagogischen Organisationsentwicklung die Kritik einbrachte, sie vernachlässige zu sehr die Unterrichtsentwicklung (vgl. Rolff 1998, S. 300). Organisations- und Unterrichtsentwicklung stehen deshalb mitunter in einem Wettbewerb einander gegenüber. Klippert etwa kritisiert vor allem die extreme Arbeitsbelastung für Lehrkräfte, welche durch die langfristig angelegte pädagogische Organisationsentwicklung entsteht und fordert deshalb *„die Reduzierung des Innovationsfeldes auf einen überschaubaren Kernbereich der Lehrtätigkeit, den Unterricht“* (1997, S. 13). Er steht der pädagogischen Organisationsentwicklung kritisch gegenüber und favorisiert im Sinne der überforderten Lehrer die Konzentration der Schulentwicklung auf den Unterricht (vgl. nach Rolff 1998, S. 301). Rolff lehnt eine solche Orientierung ab, da die Konzentration auf den Unterricht auch als Reduktion gedeutet werden könne, da *„bildungstheoretische und allgemeindidaktische Erwägungen ausgeblendet“* (Rolff 1998, S. 301) werden. Kempfert/Rolff entkräften diesen heraufbeschworenen Wettbewerb damit, dass Anhänger des Ansatzes pädagogischer Organisationsentwicklung die Qualität des Unterrichts als zentrales Gestaltungszentrum im Rahmen der Organisationsentwicklung akzeptierten (vgl. 1999, S. 20). Demnach gebe es keine Konkurrenz, sondern eine Verschränkung zwischen Unterrichts- und Organisationsentwicklung.

Personalentwicklung als Veränderungsstrategie

Als dritter Aspekt wird in diesem Konzept die Personalentwicklung identifiziert. Die Schulentwicklung und vor allem selbstständigere Handlungsstrukturen in den Schulen stellen Anforderungen, denen sich die Lehrkräfte bisher genauso wenig wie die Schulleitungen stellen mussten (vgl. Klemm/Meetz 2004, S. 8). Schulentwicklung ist deshalb kaum vorstellbar ohne Personalentwicklung als Unterstützungssystem für die schulischen Akteure. Schulen können *sui generis als Organisationen* betrachtet werden (vgl. Kapitel 1.1), die vor allem Erziehungs- und Bildungsziele verfolgen (vgl. Rolff/Tillmann 1980, S. 249). Schulen sind stärker als andere Institutionen eine auf Personen bezogene und von Personen getragene Organisation, weil Erziehung und Bildung vorrangig von Personen gestaltet werden und hier vor allem durch die Lehrkräfte. Die Qualität von Bildungs- und Erziehungsprozessen und somit des Unterrichts hängt im besonderen Maße von Qualifikationen und der Motivation der Lehrkräfte sowie dem Zusammenwirken der Menschen untereinander ab. *„Deshalb ist es keine Phrase, dass im Mittelpunkt der Schule lebendige Menschen stehen, in erster Linie Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen“* (Kempfer/Rolff 1999, S. 20). Wegen der Bedeutung des Menschen und des zentralen Stellenwertes der Lehrkräfte für das Gelingen von Unterricht wird die Personalentwicklung von Rolff als dritter Weg der Schulentwicklung angesehen (vgl. 1998, S. 301). Allerdings versteht Rolff unter Personalentwicklung ein Gesamtkonzept, das *„Personalbewirtschaftung, Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung umfasst“* (1998, S. 301). Rolff legt ein Begriffsverständnis zugrunde, dass über Förderung und

Bildung der Lehrkräfte – also die in dieser Arbeit herangezogene Begriffsbestimmung – hinausgeht und eher mit dem gesamten Personalmanagement gleichzusetzen ist (vgl. Kapitel 2.1). So weist Rolff darauf hin, dass zur Personalentwicklung auch Personalbewirtschaftung und Personalauswahl gehören, um sicherzustellen, dass die unterschiedlichen Personen und verschiedenen Arbeiten auch zueinander passen. Er moniert, dass insbesondere Aufgaben der Personalauswahl bisher auf der Ebene der Behörden und somit zu weit weg von den Schulen wahrgenommen wurden. Schulentwicklung benötige aber ein gewisses Maß an Personalautonomie (vgl. 1998, S. 304). Rolff sieht folglich – wie auch Dubs – einen zentralen Zusammenhang zwischen dem Konzept der Selbstständigkeit von Schule und Aspekten des Personalmanagements als elementarem Weg der Schulentwicklung (vgl. 2001a, S. 18). Seine Ausführungen zeigen allerdings, dass inhaltlich insbesondere die Förderung und Bildung des lehrenden Personals für die Schulentwicklung im Mittelpunkt stehen: *„Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern. [...] Auswirkungen auf das Lehrerhandeln sind unvermeidlich, weshalb vermutlich immer ein Bedarf an PE entsteht – sei es in Form von Lehrerberatung, Kommunikationstraining oder Hospitation“* (1998, S. 306). Auch gehört zur innerschulischen Personalentwicklung die *„Einführung und Eingliederung neuer Kollegiumsmitglieder, was heute kaum der Fall, zumindest kaum ein Thema ist“* (1998, S. 304). Eine solche Eingliederung geschieht in Schulen zumeist über das Förderinstrument der Mentorate (vgl. Kapitel 4.2.1).

Durch die Begriffsbestimmung und die Analyse von Rolff zeigt sich, dass auch nach seinem Ansatz die Personalentwicklung ein integraler Bestandteil des schulischen Personalmanagements ist und untrennbar mit anderen Handlungsfeldern des Personalmanagements verwoben ist. Bellenberg/Thierack schärfen den Blick auf die Begrifflichkeiten und vertreten die Auffassung, *„dass Schulentwicklung nur erfolgreich sein kann, wenn damit eine gezielte Personalplanung bzw. -entwicklung einhergeht“* (2003, S. 47).

Schulentwicklung im Systemzusammenhang

In der Erziehungswissenschaft wird betont, dass der Unterricht zur Kernaktivität der Lehrpersonen gehört, Schulentwicklung müsse deshalb bei der Unterrichtsentwicklung ansetzen (vgl. Meyer 1997, S. 159). Einem zeitlich strategischen Primat der Unterrichtsentwicklung kann nach Rolff entgegengehalten werden, dass nach dem Paradigma der Einzelschule als Gestaltungseinheit für Schulentwicklungsprozesse die Schulen selbst entscheiden können, ob sie bei der Unterrichtsentwicklung, der Organisationsentwicklung oder der Personalentwicklung ansetzen, um Schulentwicklung zu betreiben (vgl. 1998, S. 304). Auch Mutmaßungen wie von Bellenberg/Thierack, die annehmen, dass *„Personalentwicklung Basis wie auch Voraussetzung für die Entwicklung von Schule ist [...]“* (2003, S. 58) sind strittig (vgl. Abb. 1.3 – I). Denkt man in Systemzusammenhängen führt jeder eingeschlagene Weg der Schulentwicklung notwendigerweise zu den anderen (vgl. Kempfert/Rolff 1999, S. 20).¹³²

Folgendes Beispiel mag dies belegen: Beginnt man mit Unterrichtsentwicklung und flexibilisiert z.B. die 45-Minuten-Taktung des Unterrichts, überschreitet man konventionelle Orientierungen an einem Fach oder einer Lehrkraft. Änderungen des Unterrichts verlangen deshalb zumeist nach institutioneller Absicherung und sind damit eng mit der Organisationsentwicklung verwoben (vgl. Rolff 1998, S. 306). Gleiches gilt, wenn der Unterricht durch kollegiale Unterrichtsbesuche verändert werden soll. Gegenseitige Unterrichtsbesuche sind eine Personalentwicklungsmaßnahme, auf welche die Lehrkräfte selbst auch vorbereitet

werden müssen (vgl. Kapitel 4.1.2). Änderungen der Organisation, insbesondere auch durch Anforderungen durch Selbstständigkeit, stellen Schulleitungen und Lehrkräfte vor neue Aufgaben. Dies erfordert gegebenenfalls Personalentwicklung als Unterstützungssystem für die Veränderung der Organisation Schule. Wenn die Schulen selbst Auslöser ihrer eigenen Entwicklung sind, spielt die Personalentwicklung allerdings eine besondere Rolle. Denn Personalentwicklung schafft die Möglichkeit, durch Qualifizierung sowie Entwicklungsanreize für Lehrkräfte Schulentwicklung zu initiieren (vgl. Simon 2001, S. 51). Durch Förderung und Unterstützung von Lehrkräften und Schulleitungen als zentrale Akteure für schulische Entwicklungsprozesse kommt der Personalentwicklung eine wichtige Funktion für schulische Entwicklungsprozesse zu (vgl. Rolff 1998, S. 303f.). Lüders gibt bei Betrachtung der ersten und zweiten Ausbildungsphase der Lehrkräfte mit Blick auf die Schulentwicklung zu bedenken, dass grundlegende Qualifikationen für Entwicklungsprozesse fehlen und formuliert: *„So wichtig pädagogische Qualität für die Qualitätssicherung von Schule auch sein mag – dass Qualitätssicherung von Schule auf bereits vorhandene professionelle Kompetenzen des pädagogischen Personals bauen könnte, ist derzeit nicht mehr als eine große Hoffnung“* (1998, S. 87). Lüders verbindet deshalb mit der Personalentwicklung ein erhebliches Schulentwicklungspotenzial und stellt fest: *„Schulentwicklung ist deshalb auch ein Verfahren der Personalentwicklung. Sie soll zur Freisetzung vorhandener, bisher aber kaum oder unzureichend genutzter professioneller Kompetenzen des pädagogischen Personals beitragen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit die Implementation des Verfahrens der Schulentwicklung als Verfahren der Qualitätssicherung auf bereits vorhandene Kompetenzen des pädagogischen Personals bauen kann“* (1998, S. 77).

Schulentwicklung ist nach diesem Denkmodell keine Domäne eines einzelnen Ansatzes, der ein strategisches zeitliches Primat beanspruchen könnte. Das hier vorgestellte Konzept von Rolff ist kein phasisch aufgebautes, sondern empfiehlt, Schulentwicklung systemisch zu denken und als eine Synthese von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung zu betrachten (vgl. Kempfert/Rolff 1999, S. 21). Die Schulen sollen selbstständig entscheiden, wo Entwicklungsprioritäten liegen und demnach mit Ansätzen der Organisationsentwicklung, der Personalentwicklung oder der Unterrichtsentwicklung beginnen, um die vereinbarten Entwicklungsziele zu erreichen.

5.3 Personalentwicklung und schulische Qualität – Eine Perspektivenbestimmung

Schulische Qualität ist ein schillernder und durchweg positiv besetzter Begriff. Es herrscht ein Konsens darüber, dass sie von den verantwortlichen Instanzen selbst hergestellt wird. Den Lehrkräften in den Schulen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu (vgl. Fend 2000, S. 56).

5.3.1 Schulische Qualität – Standortbestimmung einer Theoriediskussion

Die OECD führte bereits 1991 aus, dass das Ziel einer pädagogischen Schulentwicklung die Qualitätsentwicklung sei (vgl. S. 19). Mit dem in der Schulentwicklung favorisierten Leitbild der „Selbstständigkeit von Schule“ (vgl. Kapitel 5.1) wird die Hoffnung verknüpft,

einen bedeutsamen Beitrag zur schulischen Qualitätsentwicklung leisten zu können. „Qualität“ ist im Schulwesen – und nicht nur dort – als Begriff emotional stark positiv besetzt. Wer würde – wie Böttcher fragt – schon gegen „Qualität“ argumentieren (vgl. 2002, S. 91). Es ist unübersehbar, dass die Bemühungen um Sicherung oder gar Steigerung von Qualität im Schulwesen inzwischen einen breiten Raum einnehmen (vgl. Ditton 2000, S. 74). Nach dem SchulG NRW sind Schulen und Schulaufsicht *„zur kontinuierlichen Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit verpflichtet“* (§ 3 Abs. 3). In der Kommentierung des Gesetzestextes werden beispielhaft die Instrumente „Parallelarbeiten“ oder „zentrale Lernstandserhebungen“ (Vergleichsarbeiten) als Verfahren externer Evaluation benannt (vgl. Jülich/van den Hövel/Packwitz 2005, § 3, Rd.Nr. 8), wenn es darum geht, Qualität an Schulen juristisch fassbar zu machen. Wegen der gesetzlichen Erwähnung und der großen Popularität der Debatte um schulische Qualität in der Wissenschaft soll die Frage geklärt werden, wie Qualität im Schulwesen bestimmt werden kann und welche Bedeutung der Personalentwicklung für schulische Qualitätsentwicklung beigemessen wird.

Theoretische Ausgangslage und Forschungsansätze für schulische Qualität

Böttcher kommt bei der Betrachtung der Schulqualität zu dem Schluss, dass die Erziehungswissenschaft keine valide Begriffsbestimmung zur Schulqualität bereit hält, weil eine Bestimmung von Qualität in hohem Maße der Subjektivität des Betrachters verhaftet ist (vgl. Böttcher 2002, S. 91). Ein Blick in den Wirtschaftsbereich, wo das Qualitätsmanagement seinen Ursprung hat,¹³³ bestätigt die Folgerung von Böttcher: Nach der ISO-Norm 8402 ist Qualität dort definiert als *„die Gesamtheit von Eigenschaften und Merkmalen eines Produktes oder einer Dienstleistung, die sich auf die Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse beziehen“* (in Scholz 2000, S. 75). Der Kunde legt folglich Spezifikationen fest, die zu erfüllen sind. Der starke Einfluss der subjektiven Dimension bei einem Verständnis von Qualität erscheint eindeutig. Dubs führt aus, dass zu Beginn der Diskussion um schulische Qualität versucht wurde, Konzepte des Qualitätsmanagements aus Unternehmen auf Schulen zu übertragen, obwohl Fragestellungen zur Qualität in Schulen völlig andere sind als in Unternehmen (vgl. ebd.). Vor allem durch Erkenntnisse der Schulwirksamkeitsforschung wird ein eigener Weg schulischer Qualitätsentwicklung beschritten, der – soviel sei vorweggenommen – nicht gänzlich ohne Ökonomie auskommt.

Die „gute Schule“ markiert einen pädagogisch wünschenswerten Zielzustand einer Qualitätsentwicklung von Schule (vgl. Böttcher 2002, S. 78). Forschungen, die nach Merkmalen suchen, die eine „gute Schule“ ausmachen, sind in der Schuleffektivitätsforschung weit verbreitet, wie die Metaanalysen von Huber (1999), Ditton (2000) oder Dubs (2004) belegen, auf die im Folgenden Bezug genommen wird. Huber bezeichnet die Erkenntnisse der Schuleffektivitätsforschung in seinen Ausführungen als *„äußerst relevant und bereichernd“* (1999, S. 14), allerdings weist er gleichsam daraufhin, dass die identifizierten Merkmale kaum als kausaler Zusammenhang zwischen dem Auftreten verschiedener Merkmale und einer „wirksamen Schule“ gedeutet werden können (vgl. Huber 1999, S. 14ff; ferner Böttcher 2002, S. 78). Bei der Rezeption der Arbeit von Ditton (2000), der ebenso wie Huber eine Synopse von Merkmalen zur Wirksamkeit von Schulen zusammenstellt, kommt Böttcher zu der Folgerung, dass die Datenlage zur Beantwortung der Frage, was denn nun eine effektive Schule letztlich ausmacht *„alles andere als zufrieden stellend“* (2002, S. 80) zu sein scheint. Trotzdem gibt es eine Reihe von Forschungsbeiträgen, die sich allerdings weniger durch eine theorie-

geleitete Vorgehensweise auszuzeichnen scheinen (vgl. Ditton 2000, S. 75). Forschung zur Analyse effektiver Schulen beruht nach Böttcher *„eher auf Plausibilitätsannahmen und einem implizierten Konsens zwischen Experten, die zu wissen glauben, was eine gute Schule eigentlich ist“* (2002, S. 80).

Die empirischen Forschungsergebnisse lassen sich so deuten, dass ein globales Konstrukt von Schulqualität offenbar nur schwer haltbar ist. Ditton führt aus: *„Gründe, die gegen ein globales Konstrukt der Schulqualität mit der Unterstellung allgemeiner, weitgehend einheitlicher sowie zeitlich stabiler Effekte einzelner Schulen sprechen, liefert die empirische Forschung zur Genüge“* (2000, S. 80). Böttcher und Ditton sind sich in ihren Interpretationen einig, dass proximale Bedingungen, also die Faktoren, welche die Lehr-/Lernsituation direkt betreffen, hinsichtlich ihrer Wirkung auf Schüler und das Lernen aussagekräftiger sind als distale Faktoren. Distale Faktoren beschreiben Merkmale, welche die Schule insgesamt betreffen (vgl. Böttcher 2002, S. 80). Ditton hält es deshalb für sinnvoll, Schulqualität und Unterrichtsqualität in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit zu betrachten (vgl. Böttcher 2002, S. 80 und Ditton 2000, S. 84f.) und beschreibt auf der Basis der bisherigen Forschungsliteratur die Schulen als ein Mehrebenenmodell mit einer dynamischen Dimension.¹³⁴ Die Betrachtung von Schulen als ein Mehrebenenmodell impliziert die Annahme, dass *„individuelle, unterrichtliche, schulische und kontextuelle Faktoren in einer komplexen wechselseitigen Verschränkung zu den resultierenden Wirkungen beitragen“* (2000, S. 76). Die dynamische Dimension dieses Schulmodells orientiert sich an klassischen ökonomischen Modellen, wonach schulische Inputs zu Ergebnissen (Outputs oder Outcomes) transformiert werden (vgl. Ditton 2000, S. 79). Die Abbildung 5.3.1 – I zeigt grafisch die Modellannahmen und lehnt sich insbesondere an Böttcher (2002) an, der sich auf Ditton (2000) bezieht.

Kern des Modells für die Entwicklung und Sicherung schulischer Qualität ist für Ditton die Wechselwirkung zwischen Unterricht und Schulqualität (vgl. 2000, S. 78f.). Zu den Eingangsbedingungen und Voraussetzungen gehören für Ditton nicht nur die klassischen Inputs wie z.B. die Finanz- oder Personalausstattung, sondern auch das intendierte Curriculum. Hierauf aufbauend wird zwischen direkten Effekten (z.B. den Schülerleistungen oder den Haltungen der Schüler) und den langfristigen Wirkungen der Schullaufbahnen (z.B. der berufliche Erfolg oder die gesellschaftliche Teilhabe) unterschieden (nach Böttcher 2002, S. 81).

Die Qualität von Schule realisiert sich nach diesem Modell (vgl. Ditton 2002, S. 84) wesentlich auf der Ebene des Unterrichts, da sich in den Lehr- und Lernarrangements zeigt – so die Annahme –, ob Lernziele erreicht werden können bzw. erreicht worden sind. Neben (fach-)didaktischen und methodischen Aspekten scheinen vor allem auch sozialpsychologische und atmosphärische Aspekte eine Rolle zu spielen, um „guten Unterricht“ zu gestalten und somit eine „gute Schule“ zu gestalten (vgl. Böttcher 2002, S. 82). Aus einer Metaanalyse zu Kriterien „guten Unterrichts“ bei Dubs geht hervor, dass dem Lehrerverhalten und der Persönlichkeit der Lehrkräfte eine besondere Bedeutung für das Gelingen guten Unterrichts zukommen scheint (vgl. 2004, S. 52ff.). An dieser Stelle ist ein zentraler Anknüpfungspunkt des distalen Schulqualitätsfaktors „Personalentwicklung“. Lehrkräfte sind ein zentraler Faktor für das Gelingen von Schule und in einer umfassenden Weise in Bezug auf ihre fachlichen Fähigkeiten, Persönlichkeit, Ausbildung und Unterrichtserfahrung gefordert, um einen im Sinne der Bildungsforschung effektiven Unterricht zu erteilen (vgl. ebd., S. 32). Ditton weist

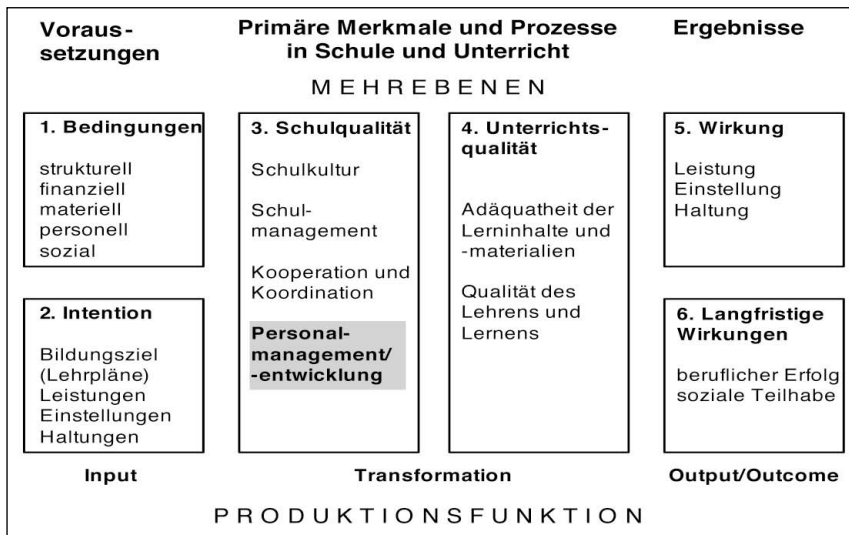


Abb. 5.3.1 – I: Strukturelle und dynamische Dimension des Schulwesens. Quelle: Modifiziert nach Böttcher (2002, S. 79) in Anlehnung an Ditton (2000, S. 79).

in seinen Modellannahmen deshalb der „Personalpolitik und Personalentwicklung“ einen zentralen Stellenwert zu. Er unterstellt Zusammenhänge zwischen Unterrichtsqualität und Personalentwicklung. Die Ausführungen bei Ditton zeigen, dass er neben dem in dieser Arbeit abgegrenzten Bereich der Personalentwicklung mit dem Schwerpunkt der Bildung und Förderung (vgl. Kapitel 1.1) auch weitere Aspekte des Personalmanagements wie die Personalauswahl oder die Personalführung miteinbezieht (vgl. 2000, S. 85). Böttcher schließt sich der Deutung an, dass die Lehrkräfte von zentraler Bedeutsamkeit für die schulische Qualitätsentwicklung seien, und hebt neben der Personalentwicklung die Personalmanagementfelder Personalauswahl und die Ausbildung von Lehrkräften hervor. Der Personalentwicklung weist Böttcher vor allem im Hinblick auf die Erhaltung und Steigerung der Motivation und des Enthusiasmus der Lehrkräfte eine hohe Bedeutung zu und vermutet, dass durch ein Personalentwicklungskonzept, dass vorwiegend auf die Motivationslage der Lehrkräfte hinwirkt, ein besonderer Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Schulen geleistet werden kann (vgl. 2002, S. 94).

Es bleibt festzuhalten, dass Personalentwicklung und Aspekte des Personalmanagements als distale Bedingungsfaktoren zur Entwicklung und Sicherung von Schulqualität betrachtet werden können (vgl. Ditton 2000, S. 84). Es wird sich der These angeschlossen, dass proximale, auf den Unterricht bezogene Faktoren eine zentrale Bedeutsamkeit für schulische Qualität innehaben und der Verschränkung von Schul- und Unterrichtsqualität eine besondere Bedeutung zukommt. Rückt man die Personalentwicklung in den Mittelpunkt der Debatte um Schulqualität, ist zum einen die Frage zu klären, wie Personalentwicklung – aus Sicht der Lehrkräfte – auf den Bereich der Unterrichtsqualität wirken kann.¹³⁵ Zum anderen bleibt wegen der bisher referierten Forschungslage zur schulischen Personalentwicklung auch zu untersuchen, welche Ausprägung Personalentwicklung in den Schulen bisher überhaupt hat.¹³⁶

Unter besonderer Berücksichtigung der zweiten Frage wird sich nun dem Schulqualitätsrahmen des Bundeslandes Niedersachsen zugewendet. Niedersachsen ist das erste Bundesland, das eine Orientierung für das schulische Qualitätsmanagement in dieser Form vorgelegt hat. In anderen Bundesländern, so auch in Nordrhein-Westfalen, wird gegenwärtig noch an einem Schulqualitätsrahmen gearbeitet. Die Ausführungen fokussieren den Qualitätsbereich „Personalentwicklung in Schulen“.

5.3.2 Personalentwicklung als Aspekt der Schulqualität im Schulqualitätsrahmen des Bundeslandes Niedersachsen

Der „Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen“ wurde im Dezember 2003 für die Schulen des Landes veröffentlicht. Hierbei ist die „Schule in erweiterter Verantwortung“ Leitbild bei der Entwicklung des Qualitätsrahmens gewesen: Die Auffassung von Schulqualität ist demnach eng mit der Debatte um „Selbstständigkeit von Schule“ verknüpft (vgl. Kapitel 5.1). Damit geht die Forderung einher, dass die Schulen einerseits selbst für die Qualitätsarbeit verantwortlich sind und zum anderen, dass sich die Qualitätsarbeit in allen Qualitätsbereichen vollzieht und von den Schulen in besonderem Maße selbst evaluiert werden soll. Der Orientierungsrahmen dient den Schulen als „Leitfaden zur Selbstüberprüfung und Selbstbewertung ihrer Arbeit“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2003, S. 5). Es wurden sechs Qualitätsbereiche für die schulische Arbeit vorgestellt:

- 1) Ergebnisse und Erfolge der Schule
- 2) Lernkultur – Qualität der Lehr- und Lernprozesse
- 3) Schulkultur
- 4) Schulmanagement
- 5) Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung**
- 6) Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung

Zu den Qualitätsbereichen wurden 90 Qualitätskriterien formuliert, die 32 Qualitätsmerkmalen zugeordnet sind. Letztere gelten als beobachtbare und messbare Anzeiger, anhand derer die Schulen sich selbst verdeutlichen können, ob die Qualitätskriterien erfüllt sind (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2003, S. 7). Die Selbstevaluation spielt als grundlegende Annahme eine bedeutende Rolle. Qualität wird als Lernprozess begriffen, der sich primär auf der Ebene der Einzelschule mit Unterstützung durch übergeordnete Schulverwaltungseinheiten vollziehen soll (vgl. ebd., S. 5). Im Folgenden wird die fünfte Qualitätsebene zur „Lehrerprofessionalisierung und Personalentwicklung“ näher betrachtet.

Wie in Kapitel 5.3.1 dargestellt, wird auch in diesem Rahmen der Ansatz verfolgt, die Unterrichtsqualität in den Mittelpunkt der Untersuchung zu stellen und einen Fokus auf die Wechselwirkungen zwischen Unterrichts- und Schulqualität zu legen. So zumindest kann die Beschreibung des Qualitätsbereiches 5 „Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung“ gedeutet werden, denn qualifizierte und motivierte Lehrkräfte werden als besonderes Moment schulischer Qualität wahrgenommen. Die Zielerreichung der Schule – die Erziehung und Bildung der Schüler – werde insbesondere durch Personen vermittelt. *„Die Qualität des Bildungs- und Erziehungsprozesses gewinnt Gestalt in der Motivation, Kompetenz, und Professionalität vor allem der Lehrkräfte und im Zusammenwirken der Beschäftigten untereinander und mit den Schülerinnen und Schülern [...]“* (Niedersächsisches Kultusministerium 2003, S. 34). Insbesondere der Personalentwicklung in den Einzelschulen kommt dabei nach Ansicht der

Verfasser eine besondere Bedeutung zu, wenn es heißt: *„Wie die Beschäftigten einer Schule ihre eigene Professionalität entwickeln und welche Bedingungen die Schule für die Personalentwicklung bietet, ist deshalb für die Schule von zentraler Bedeutung für ihren Erfolg und ihre Wirksamkeit“* (ebd.). Die Lehrkräfte werden dabei über den Unterricht hinaus als entscheidender Schlüssel zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Schule gesehen. Als Qualitätsmerkmale beschreiben die Autoren folgende Bereiche mit vorläufigen Schlüsselindikatoren, die eine Überprüfbarkeit ermöglichen sollen (vgl. Tab. 5.3.2 – I).

Personalentwicklung steht als ein übergeordnetes Merkmal im Mittelpunkt des Qualitätsbereiches „Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung“. Den Ausführungen zufolge, soll sie sich zielgerichtet vollziehen, wobei sich die Ziele vor allem an den allgemeinen schulischen Zielen orientieren sollen, wie das Qualitätskriterium „Übereinstimmung von Leitbild, Schulprogramm und Personalentwicklung“ andeutet. Um evaluieren zu können, ob die schulische Personalentwicklung zielgerichtet ist, wird den Schulen empfohlen, regelmäßige Mitarbeitergespräche durchzuführen oder aber sich Kooperationen mit der Schulaufsicht zu öffnen. Die individuellen Ziele der Lehrkräfte finden sich unter dem Qualitätsmerkmal „Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen“ wieder, wo als Qualitätskriterien neben der „Abstimmung der Fortbildungsschwerpunkte der Schule“ auch die „Fortbildungsschwerpunkte der einzelnen Lehrkräfte“ benannt sind. Als Schlüsselindikatoren zur Evaluation wird den Schulen empfohlen, auf die Existenz eines „schuleigenen Fortbildungskonzeptes“ zu achten oder den schulinternen Fortbildungsbedarf zu ermitteln. Auch „individuelle Fortbildungspläne“ oder die „Abstimmung von Fortbildungsschwerpunkten in den Fachkonferenzen“ können als Evaluationskriterium herangezogen werden. Unter dem Qualitätsmerkmal „Personaleinsatz der Beschäftigten“ werden u.a. die Personalmanagementfelder „Personalauswahl“ und „Personaleinsatz“ zusammengefasst. Das Begriffsverständnis von Personalentwicklung im „Orientierungsrahmen für Schulqualität in Niedersachsen“ umfasst folglich wie bei Rolff (1998) oder Ditton (2000) ebenso Aspekte des Personalmanagements. Als zweites Qualitätskriterium sollen „Kompetenzen für den Unterrichtseinsatz“ entdeckt, genutzt und gefördert werden. Als Schlüsselindikatoren werden u.a. Förderinstrumente der schulischen Personalentwicklung wie Anrechnungsstunden und Mentorate, benannt. Etwas überraschend taucht das Qualitätsmerkmal „Gesundheitsförderliche Arbeitsbedingungen“ auf. Nach Ansicht der Autoren wird als Qualitätskriterium auf eine gesundheitsförderliche Gestaltung der Räume und Arbeitsbereiche sowie auf den Abbau von Gesundheitsgefährdungen verwiesen. Als Schlüsselindikatoren werden allgemeine quantitative Kennzahlen wie der Krankenstand im Kollegium, aber auch der Zustand von Gelände und Gebäuden sowie mögliche Konzepte zur Suchtprävention der Pädagogen vorgeschlagen.

Der Qualitätsbereich 5 „Lehrerprofessionalität und Personalentwicklung“ im „Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen“ weist eine große Bandbreite an Qualitätskriterien für die schulische Personalentwicklung auf. Von den Autoren wurde insbesondere der „Abbau von Belastungen und Gesundheitsgefährdungen“¹³⁸ hervorgehoben, was weder im Sinne der Lehrkräfte noch aus Interesse des Bundeslandes überraschend ist. Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass nur gesunde Lehrkräfte die zentrale Stellung einnehmen, die ihnen für die Qualitätsentwicklung von Schule zugeordnet wird. Ein geringer Krankenstand ist für die Schulen von Vorteil, etwa was den Unterrichtsausfall an einzelnen Schulstandorten betrifft. Zum anderen wird ein finanzpolitisches Argument offenbar. Sowohl die

Tab. 5.3.2 – I: Qualitätsmerkmale und Schlüsselindikatoren zur schulischen Personalentwicklung im „Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen“¹³⁷

Qualitätsmerkmal	Qualitätskriterien	Schlüsselindikatoren
Zielgerichtete Personalentwicklung	Übereinstimmung von Leitbild, Schulprogramm und Personalentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Personalentwicklungskonzept • Regelmäßige Personalentwicklungsgespräche • Kooperative Personalentwicklungsplanung mit der Schulaufsicht
Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen	Abstimmung der Fortbildungsschwerpunkt der Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Schuleigenes Fortbildungskonzept • Abstimmung von Fortbildungsschwerpunkten u.a. in den Fachkonferenzen
	Abstimmung der Fortbildungsschwerpunkte der einzelnen Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Fortbildungspläne • Ermittlung des schulinternen Fortbildungsbedarfes • Anteil der Lehrkräfte, die im Schuljahr an Fortbildungen teilnehmen
Personaleinsatz der Beschäftigten	Personalauswahl und Personaleinsatz mit den Schwerpunkten des Schulprogramms und des Leitbildes abstimmen	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützungskonzept für neue Lehrkräfte (Mentorate)
	Kompetenzen für den Unterrichtseinsatz entdecken, nutzen und fördern.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung für besonders belastete Lehrkräfte (z.B. Anrechnungsstunden)
Gesundheitsförderliche Arbeitsbedingungen	Gesundheitsförderliche Gestaltung der Räume und Arbeitsbereiche	<ul style="list-style-type: none"> • Zustand der Räume und des Geländes • Krankenstand im Kollegium
	Abbau von Belastungen und Gesundheitsgefährdungen	<ul style="list-style-type: none"> • Konzept zur Suchtprävention

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Niedersächsisches Kultusministerium 2003, S. 34f.

Bezüge aktiver Lehrkräfte als auch die Pensionszahlungen ehemaliger Landesbeamter werden aus Haushaltsmitteln bestritten. Dem Bundesland kann deshalb auch ein ökonomisches Interesse daran unterstellt werden, dass die derzeit beschäftigten Lehrkräfte möglichst lange im Dienst verbleiben und nicht aus gesundheitlichen Gründen vor der Regelaltersgrenze von 65 Jahren pensioniert werden müssen.¹³⁹ Einer gezielten Gesundheitsförderung im Rahmen von Personalentwicklungsaktivitäten werden offenbar von Seiten der Autoren positive Effekte zugeschrieben.

An den formulierten Schlüsselindikatoren zur einzelschulischen Evaluation der einzelnen Qualitätskriterien wird deutlich, dass es sich um einen „Orientierungsrahmen“ für die einzelnen Schulen im Land handelt.

Die Indikatoren sind so offen formuliert, dass für die schulischen Akteure ein weiter Interpretationsspielraum zu den Qualitätsmerkmalen bleibt. Was verbinden die Schulen mit einem Personalentwicklungskonzept? Was ist ein individueller Fortbildungsplan? Sind regelmäßige Personalentwicklungsgespräche formell oder informell zu führen? Bedarf es einer besonderen Planung dieser Gespräche? Welche Personen sollen an diesen Gesprächen teilnehmen und wie oft im Schuljahr sollen die Gespräche geführt werden (vgl. auch Kapitel 4.2.1)? Der geringe Operationalisierungsgrad der Indikatoren stattet die Schulen – im Sinne einer Kultur der Eigenverantwortlichkeit im Lande – mit der Option aus, einen eigenen Weg für schulische Personalentwicklung zu finden. Andererseits kann nach Buhren/Rolff (2002) davon ausgegangen werden, dass bisher Personalentwicklung auch in den Schulen Niedersachsens – zumindest konzeptionell – nicht verbreitet ist. Personalentwicklung ist – so kann gefolgert werden – ein recht neues Feld für die schulischen Akteure vor Ort. Um ein komplexes Handlungsfeld wie die Personalentwicklung im Rahmen des Qualitätsmanagements professionell aufzubauen und zu gestalten, bedürfen die Schulen dann einer besonderen Unterstützung von außen. Aus den Ausführungen des Orientierungsrahmens geht nicht hervor, ob den Schulen besondere Unterstützungsinstrumente zur Verfügung stehen. Es besteht somit die Gefahr, dass die Schulen – auch unter Berücksichtigung der Vorgabe, in allen sechs Feldern aktiv werden zu müssen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2003, S. 7) – mit der Arbeit für den Qualitätsbereich der „Lehrerprofessionalisierung und Personalentwicklung“ überfordert sind. Durch die Offenheit der Formulierungen fehlen möglicherweise konkrete Ansatzpunkte – gerade für ein neues Feld der schulischen Entwicklungsarbeit –, so dass dieser Qualitätsbereich in den Schulen nicht bearbeitet wird. Ein Beispiel mag diese Problematik verdeutlichen. Das Qualitätsmerkmal „Zielgerichtete Personalentwicklung“ mit dem Qualitätskriterium „Übereinstimmung von Leitbild, Schulprogramm und Personalentwicklung“ soll mit dem Schlüsselindikator „Personalentwicklungskonzept oder Leitlinie zur Personalentwicklung“ evaluiert werden. Was ist für die Schulen ein Personalentwicklungskonzept? Vielleicht betrachtet eine Schule ein Mentoren-Konzept für Neueinsteiger an ihrer Schule als ein vollständiges Personalentwicklungskonzept. Eine andere Schule mag dies nicht so wahrnehmen und setzt bei sich selbst höhere Maßstäbe an. Diese Schule würde erst von einem Personalentwicklungskonzept an ihrer Schule ausgehen, wenn von der Bedarfsermittlung bis zur Transfersicherung alle Schritte eines Personalentwicklungszyklus professionalisiert sind (vgl. Kapitel 4.3.2). Aufgrund der Unschärfe der Begriffe gingen die Schulen von völlig unterschiedlichen Aspekten aus, versuchen aber, ein gleiches Ziel zu erreichen. Externe Evaluationen der Schulen liefen Gefahr, völlig unterschiedliche Ausprägung und Schwerpunkte von Personalentwicklung festzustellen, die möglicherweise einen geringen Beitrag zur schulischen Qualitätsentwicklung zu leisten imstande wären. Gerade für neue Entwicklungsfelder, wie es auch die Personalentwicklung ist, scheinen gezielte Unterstützungssysteme zur Implementierung besonders empfehlenswert zu sein. Unterstützung scheint zudem angebracht, weil insbesondere Fragebögen, Interviews und Dokumentenanalysen als Evaluationsinstrumente bzw. Evaluationsmethoden im Orientierungsrahmen empfohlen werden. Hierin liegt ein weiteres Problem. Zum einen können diese Instrumente einen hohen zeitlichen Aufwand für die damit betrauten schulischen Akteure nach sich ziehen. Zum zweiten erfordert der Einsatz solcher Instrumente ein gewisses Maß an methodischen Qualifikationen, die möglicherweise nicht in jedem Kollegium vorhanden sind, was dazu führen kann, dass eine Evaluation unterbleibt, obwohl der Orientierungsrahmen das Ziel verfolgt *„in allen niedersächsischen Schulen*

eine Evaluationskultur zu etablieren“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2003, S. 5), die allerdings zentral auf die regelmäßige Bewertung der *„Unterrichts- und Erziehungsarbeit und ihre[n] Ergebnisse[n]“* (ebd.) fokussiert sein soll.

Der „Orientierungsrahmen für Schulqualität in Niedersachsen“ bietet den Schulen – wie es der Name verheißt – eine Orientierung für die Arbeit im Qualitätsbereich „Lehrerprofessionalisierung und Personalentwicklung“. Rolff spricht von einem „Referenzsystem“ für Schulqualität (Rolff 2004, S. 11). Zwar werden auch Aspekte des Personalmanagements unter der Personalentwicklung subsumiert, allerdings bestätigen die Ausführungen im Schulqualitätsrahmen die Annahme von Kolzarek/Lindau-Bank, dass die Personalentwicklung der Bereich des schulischen Personalmanagements ist, der am meisten Beachtung in der Diskussion um Qualitätsentwicklung in der Schule findet (vgl. 2005, S. 5). Geht man davon aus, dass Personalentwicklung auch für die niedersächsischen Schulen ein recht neues Handlungsfeld darstellt, erscheint gezielte Unterstützungsarbeit in den Schulen empfehlenswert, um im Hinblick auf Personalentwicklung an die Ausführungen im Orientierungsrahmen anknüpfen zu können.

5.4 Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung und Schulqualität – Ein Zwischenfazit

Das Kapitel zeigt, dass sowohl die Schulentwicklung als auch der gegenwärtig stark an Bedeutung gewinnende Forschungszweig der Schulqualität begrifflich in der Erziehungswissenschaft fassbar zu machen ist. Für beide Bereiche wird aber eine gewisse „Theoriearmut“ konstatiert, was zumindest für den Qualitätsbereich mit einer Modellbetrachtung der Schule als Mehrebenensystem zu beheben versucht wird. Es gilt dabei, begrifflich zwischen Unterrichts- und Schulqualität zu unterscheiden. Schulentwicklung und Schulqualität sind konzeptionell eng verknüpft. Mit dem Leitbild „Schule in Eigenverantwortung“ wird die Hoffnung verbunden, schulische Qualität zu erhalten und zu entwickeln. Empirische Belege zur Nahrung dieser Hoffnung fehlen allerdings bisher weitgehend. Auch gibt es bisher kaum empirische Befunde, die belegen, dass ein Mehr an Selbstständigkeit die Schullandschaft so verändern kann, dass nicht mehr überall gleiche Bildungsbedingungen für Schüler gegeben sind. Dieser Gefahr Rechnung tragend verfestigt sich die Einsicht, dass mehr Selbstständigkeit für die einzelnen Schulen nur im Zusammenhang mit verbindlicher Rechenschaftslegung erfolgen kann (vgl. Ditton 2000, S. 74).

Einen Konsens findet man sowohl in der Debatte um Schulqualität als auch in der Schulentwicklungsforschung zur Rolle der Personalentwicklung. Ihr wird eine hohe Gestaltungskraft zugeschrieben. Und das vor allem deshalb, weil die Lehrkräfte als die entscheidende Größe für schulische Wirksamkeit ausgemacht werden. Qualifikationen, die Motivation und das Engagement von Lehrkräften erscheinen auch über das eigentliche Unterrichtsgeschehen hinaus als zentrale Größen schulischer Wirksamkeit, die durch Personalentwicklung positiv beeinflusst werden können. Zudem stellt die Selbstständigkeit von Schule Anforderungen an Lehrkräfte und Schulleitungen, denen sie sich bis heute nicht stellen mussten. Personalentwicklung kann deshalb ebenso als ein Unterstützungssystem verstanden werden ohne das die Entwicklung selbstständiger Einzelschulen kaum möglich wäre. Auch das Qualitätsmanagement selbst betrachtet Rolff als Aufgabe der einzelnen Schulen und fordert, dass Schulen

Qualitätsmanagement selber gestalten müssten. Gerade deshalb verlange die Schulentwicklung nach Personalentwicklung und sieht in diesem Feld internationale Maßstäbe, an denen sich Deutschland orientieren müsse: Die Schweiz und die Niederlande geben für Qualifizierungssysteme im Vergleich zu Deutschland ein Mehrfaches aus. Rolff sieht hierin eine Erklärung für die erfolgreicherer Schulsysteme in den beiden Ländern (Rolff 2004, S. 33).

Der „Orientierungsrahmen für Schulqualität in Niedersachsen“ zeigt eine erhebliche Bandbreite an Optionen auf, die von Schulen im Bereich der Personalentwicklung bearbeitet werden können. Gleichsam mag der Qualitätsrahmen aber auch als Beleg dafür herhalten, dass Überlegungen zur Schulqualität als theoretische Aufarbeitung bei weitem noch nicht in den Schulen zum alltäglichen Handwerkszeug gehören und implementiert sind.

Insgesamt spielt die Personalentwicklung eine zentrale Rolle für die Schulentwicklung und die Qualitätsentwicklung in Schulen. Allerdings bleibt zu konstatieren, dass empirische Belege über den Erfolg von Personalentwicklung in beiden Feldern recht rar sind. Kritisch formuliert kann man bemerken, dass die Begründung für Personalentwicklung – nicht nur im Schulbereich – mit der Annahme verbunden ist, dass die Personalentwicklung die Arbeit effektiver, die Schule erfolgreicher und das Klima harmonischer machen kann. Schlicht: Der Personalentwicklung wird eine Gestaltungskraft beigemessen, möglicherweise alles besser machen zu können. Empirische Belege hierfür fehlen bisher allerdings noch. Es besteht somit die Gefahr, dass die Personalentwicklung in Schulen von zu positiven Voraussetzungen im Hinblick auf die ihr zugebilligte Gestaltungskraft ausgeht (vgl. auch Kapitel 4.4).

Insbesondere der bereits im Kapitel 1.1 vorgetragene Aspekt, es gebe kaum empirische Beiträge zur schulischen Personalentwicklung, ist erkenntnisleitend für das folgende Kapitel 6. Dort werden – auch in Vorbereitung auf den empirischen Teil der Arbeit (vgl. Kapitel 7 bis 9) – empirische Befunde zur Personalentwicklung in Schulen zusammengetragen und das Fehlen empirischer Forschung zumindest relativiert.

Teil II:
Empirische Forschungsbeiträge

6 Personalentwicklung in Schulen – Eine Bestimmung der empirischen Ausgangslage

Trotz der Aktualität der Debatte um Personalentwicklung beschreiben Autoren wie Dubs oder Bühren/Rolff ein empirisches Forschungsdesiderat zur schulischen Personalentwicklung (vgl. 2001a, S. 102 und 2002, S. 42). Im Rahmen dieses Kapitels wird diese Aussage näher beleuchtet.

Dubs stellt in einer Veröffentlichung einen Überblick über Forschung zum Bereich der Personalentwicklung in Schulen zusammen und kommt zu dem Schluss, dass auch auf internationaler Ebene kaum Forschung zur Personalentwicklung existent ist.

Internationale Forschung zur schulischen Personalentwicklung

„Selbst in den Vereinigten Staaten liegen noch wenige, empirisch gesicherte Erkenntnisse über die Wirksamkeit von [Personalentwicklung] für Lehrkräfte vor“ (Dubs 2001a, S. 103), formuliert Dubs zum Stand der Forschung in den USA. Wie bereits in Kapitel 5.3.1 untersucht, finden sich aber im Rahmen der Schuleffektivitätsforschung Beiträge, die Zusammenhänge zwischen Lehrereigenschaften und Schülerleistungen betrachten (vgl. z.B. die Übersicht bei Huber 1999, S. 12ff.). Angrist/Lavy formulieren hierzu: „*Most research on relationship between teacher characteristics and pupil achievement focuses on salaries, experience, and education*“ (2001, S. 343). Auch Beiträge zur Fort- und Weiterbildung für Lehrer, die im englischsprachigen Raum unter Schlagworten wie „*Teachers training*“ (vgl. z.B. Jacob/Lefgren 2002, S. 3) oder „*Staff Development*“ (vgl. ebd. S. 1) verhandelt werden, können als ein Forschungsbeitrag zur Personalentwicklung gewertet werden. Teilaspekte zur Lehrerfortbildung sind zudem Randspekt in internationalen Studien wie z.B. der PISA-2000-Studie oder der jährlich erscheinenden OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“ (vgl. OECD 2003).

Nach Dubs zeigt eine Studie von Darling-Hammond 1999, dass „*Lehrkräfte mit einem guten Fachwissen, pädagogischen Fähigkeiten und reflektierten Schulerfahrungen Lernende zu besseren Leistungen führen*“ (2001a, S. 103 nach Darling-Hammond), die Qualifikation der Lehrkräfte erklärt in dieser Studie einen erheblichen Anteil der Varianz der Schülerleistungen (vgl. Dubs 2001a, S. 103).

Die Bedeutung der (Weiter-)Qualifizierung der Lehrkräfte für wirksame Schulen – zumindest lässt dieser kleine Forschungsausschnitt nach Dubs den Schluss zu – ist auch international unbestritten. Der amerikanische *National Educational Goals Panel* skizziert darauf gründend zentrale Merkmale für ein effektives Programm der Personalentwicklung für Lehrkräfte. Folgende Aspekte erscheinen den Autoren dabei bedeutsam:

- Förderprogramme sollen umfassend aufgebaut sein, also individuelle, kollektive und organisationale Verbesserungen anstreben.
- Das Suchen und Fördern von Verbesserungen sollte am Schulalltag orientiert sein.

- Fördermaßnahmen sollten gemeinsam von Lehrkräften und der Schule geplant werden.
- Förderprogramme sollten auf Grundlage einer langfristigen Planung (Konzept) beruhen (Dubs 2001a, S. 104 nach National Goals Panel 2000).

Die aufgeführten Aspekte zeigen, dass auch das *National Educational Goals Panel* eine konzeptionelle Gestaltung von Personalentwicklung für Lehrkräfte empfiehlt. Schulische Ziele und die individuellen Ziele der Lehrkräfte sollten gleichsam Berücksichtigung finden, eine langfristige Planung und die Orientierung der Qualifizierungsinhalte am Schultag erscheinen den Autoren bedeutsam. Die Vorschläge des *National Educational Goals Panel* weisen starke Parallelen zum konzeptionellen Ansatz für Personalentwicklung in dieser Arbeit auf (vgl. hierzu Kapitel 4.3).

Einigkeit besteht darin, dass bestimmte Lehrermerkmale durchaus positive Effekte auf Schülerleistungen haben können und einen Beitrag für wirksame Schulen leisten. Die Ausführungen von Dubs bestätigen allerdings die eingangs formulierte Annahme, dass in der anglo-amerikanischen Forschungslandschaft kaum empirische Erkenntnisse zur schulischen Personalentwicklung vorzuliegen scheinen. Die Bedeutung von Personalentwicklung scheint aber auch dort Akzeptanz zu finden.

Auch im deutschsprachigen Forschungsraum scheint es keine Untersuchung zu geben, die sich ausschließlich dem Gegenstand der Personalentwicklung in Schulen widmet. Schulische Personalentwicklung ist allerdings ein komplexer Forschungsgegenstand. Er wird in dieser Arbeit als Förderung und Bildung von Lehrkräften abgegrenzt (vgl. Kapitel 1.1). Ausgewählte Studien wurden daraufhin untersucht, ob teilweise Beiträge zur Personalentwicklung in Schulen geliefert werden. So soll zum einen ein Überblick über den Stand der Forschung geliefert werden, zum anderen sollen für den dritten empirischen Teil dieser Arbeit Arbeitsannahmen generiert werden. Dieser Blickwinkel auf verschiedene Studien – soviel kann vorweggenommen werden – relativiert die Aussage, dass zur schulischen Personalentwicklung ein Forschungsdesiderat besteht. Der Blick auf die Forschungslandschaft zur Personalentwicklung wird noch auf zwei weitere Aspekte geschärft: Zum einen werden die Betrachtungen auf die Schulform Gymnasium, zum anderen auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen zugespitzt.

Die Tab. 6 – I stellt eine Übersicht der Studien dar, die in diesem Kapitel ausgewertet werden. Die Tabelle dient gleichsam als Gliederungsraster dieses Kapitels.

Im Kapitel 6.2 werden ausgewählte Studien, die Teilbereiche der Personalentwicklung und hier insbesondere die Lehrerfortbildung oder die Förderung von Lehrkräften untersuchen, analysiert. Das Kapitel 6.3 fasst zentrale Aspekte dieses Themas zusammen. Das folgende Kapitel 6.1 gibt zunächst einen Überblick über die Rahmenbedingungen von schulischer Personalentwicklung in den 16 Bundesländern.

Tab. 6 – I: Ausgewählte Studien mit Beiträgen zur schulischen Personalentwicklung

Titel der Studie	Quelle	Erscheinungsjahr	Kapitel
Bestandsaufnahme zur schulischen Personalentwicklung auf Ebene der Ministerien in den 16 Bundesländern.	Eigene Erhebung	2004 ¹⁴⁰	6.1
Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern im Bundesland Nordrhein-Westfalen	Mummert & Partner	1999	6.2.1
Fortbildungsbericht 2002	MSJK (Hrsg.)	2003	6.2.2
Eingangserhebung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule NRW“	Wissenschaftliche Begleitforschung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ in NRW	2003	6.2.3
Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland.	OECD	2004	6.2.4

6.1 Schulische Personalentwicklung in den Bundesländern – Konzeptionelle Überlegungen von Kiel bis München

Aufgrund der Kulturhoheit der Länder im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland *gibt* es in der Bundesrepublik 16 verschiedene Schulgesetze, die auch die Ausgestaltung des Personalmanagements in den Bundesländern betreffen. Für die Personalentwicklung stellen Doppke/Richter fest: *„In allen Bundesländern werden zur Zeit Konzepte für die Personalentwicklung entworfen und auch schon umgesetzt“* (2001, S. 7).

Im Rahmen eines eigenen Forschungsprojektes des Autors sollte ermittelt werden, in welchen Bundesländern Konzepte zur schulischen Personalentwicklung vorliegen.

Design und Durchführung der Befragung

Im August des Jahres 2004 wurden die mit Schule befassten behördlichen Institutionen in allen Bundesländern zunächst telefonisch kontaktiert und von dem Forschungsvorhaben unterrichtet. Bei dieser Gelegenheit war es möglich, mit einem jeweils zuständigen Mitarbeiter bereits im Vorfeld zu sprechen. An jeden dieser kontaktierten Mitarbeiter wurde daraufhin zum 01. September 2004 per E-Mail ein Fragebogen¹⁴¹ übersendet.¹⁴²

Zentrale Ergebnisse

Zehn Bundesländer geben an, dass auf ministerialer Ebene ein Konzept zur Personalentwicklung gestaltet worden ist. Von diesen zehn Bundesländern haben sechs – nämlich Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Schleswig-Holstein – das schriftliche Konzept der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. In vier Ländern – Baden Württemberg, Bremen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland – liegen die schriftlichen Ent-

würfe zum Stand September 2004 nur innerhalb der Behörde vor. In den Ländern Brandenburg, Hessen, Niedersachsen und Thüringen werden nach Angaben der Mitarbeiter in den jeweiligen Ministerien Anstrengungen unternommen, konzeptionelle Überlegungen zur schulischen Personalentwicklung in Schriftform zu bringen. In Berlin und Nordrhein-Westfalen waren zum Zeitpunkt der Erhebung keine besonderen Konzepte zur schulischen Personalentwicklung in Arbeit oder in Planung (vgl. Tab. 6.1 – I).

Tab. 6.1 – I: Übersicht über konzeptionelle Ausprägungen der Personalentwicklung in den einzelnen Bundesländern

Schriftliches Konzept zur Personalentwicklung liegt vor und ist öffentlich	Schriftliches Konzept liegt vor, ist aber nur für den internen Gebrauch bestimmt	Schriftliches Konzept ist in der Entwicklungsphase	Schriftliches Konzept liegt nicht vor und ist auch nicht geplant
Bayern Hamburg Mecklenburg-Vorpommern Sachsen-Anhalt Sachsen Schleswig-Holstein	Baden-Württemberg Bremen Rheinland-Pfalz Saarland	Brandenburg Hessen Niedersachsen ¹⁴³	Berlin ¹⁴⁴ Nordrhein-Westfalen

Quelle: Eigene Erhebung im September 2004.

Veröffentlichte Konzepte in den sechs Bundesländern

Die Konzepte der Bundesländer Bayern, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Schleswig-Holstein weisen zum Teil erhebliche inhaltliche Unterschiede auf. Die folgenden Ausführungen mögen einen allgemeinen Überblick geben.

In den Ländern Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt orientieren sich die veröffentlichten Konzepte in erster Linie an einem quantitativen Verständnis der Personalentwicklung, das eher als Personalbestandsplanung beschrieben werden kann (vgl. Kapitel 3.2.1). In Sachsen-Anhalt ist der Kern des Konzeptes die Analyse des Lehrbedarfes für einzelne Schulformen und daraus abzuleitende Konsequenzen für die einzelnen Schulformen auf bildungspolitischer Ebene. Dabei ist es geplant – aufgrund sich stets ändernder Rahmenbedingungen wie Schülerzahlen, Zahl der Schulstandorte oder der Personalbewegung und Fluktuation – die vorliegende Konzeption in zeitlichen Intervallen von zwei Jahren fortzuschreiben (vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt 2004, S. 7). In Mecklenburg-Vorpommern haben die konzeptionellen Ausführungen des Ministeriums eher einen Informationscharakter für Lehrkräfte. Es werden hauptsächlich einzelne Instrumente für Teilzeitregelungen im Lehrberuf skizziert, um bei rückgängigen Schülerzahlen und Schließung von Schulstandorten Lehrkräften überhaupt Beschäftigungsoptionen anbieten zu können, um einer Überalterung der Kollegien vorzubeugen (Ministerium für Bildung Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2002). In Bayern ordnet die „Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus“ vom 9. August 2002 die Lehrerfortbildung in den Bereich der Personalentwicklung ein (vgl. S. 1). Sie skizziert die Aufgabenverteilung und Funktionen der Lehrerfortbildung in Bayern. Weitere Bereiche der Personalentwick-

lung (z.B. Fördermaßnahmen neben der Lehrerfortbildung) werden nicht angesprochen. In den Ländern Hamburg, Sachsen und Schleswig-Holstein liegen umfangreiche Konzepte vor, die Elemente thematisieren, welche mit dem in dieser Arbeit vertretenen Verständnis von Personalentwicklung (vgl. Kapitel 1.1) vereinbar sind. Im Konzept des Bundeslandes Schleswig-Holstein „Personalentwicklung im Schulbereich – ein offenes Konzept“ wird die Personalentwicklung zunächst in den Kontext der Schulentwicklung eingeordnet (vgl. 2001, S. 4), woraufhin konkrete Maßnahmen wie Mitarbeitergespräche, Coachings oder Maßnahmen der Potenzialanalyse (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2001, S. 9ff.) vorgestellt werden. Flankiert werden diese konzeptionellen Ausführungen mit Broschüren für Schulpraktiker, in denen einzelne Maßnahmen wie eine externe Evaluation durch kritische Freunde, Mitarbeitergespräche, Coachings oder Rückmeldung für Führungskräfte vorgestellt und somit konkrete Handlungsanweisungen für Akteure in den Schulen des Landes gegeben werden (vgl. Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein 2003). In Hamburg liegt seit April des Jahres 2000 ein umfassendes Konzept zur Personalentwicklung in Schulen vor (vgl. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 2000). Das Konzept skizziert dabei einleitend Anforderungen, denen sich die Schulen, die Lehrkräfte und die zuständigen Schulverwaltungen gegenübersehen (vgl. S. 2ff.). Darauf aufbauend werden Vorhaben skizziert, wie etwa eine „schulgenaue Personalauswahl durch die Einzelschule“ (S. 5f.) oder die „Besetzung von A 14-Stellen für herausgehobene innerschulische Aufgaben“ (S. 6ff.). Diese Instrumente werden nach den Ausführungen der Behörde dem Bereich der Personalentwicklung zugeordnet. Anschließend werden Handlungsfelder wie die Einarbeitung neuer Lehrkräfte oder die Förderung von Führungskräftenachwuchs thematisiert und als weitere Handlungsfelder schulischer Personalentwicklung identifiziert (vgl. 11ff.). Das Hamburger Konzept stellt also eher Rahmenbedingungen der Personalentwicklung zusammen und ist weniger – wie etwa das Konzept in Schleswig-Holstein – auch auf schulpraktische Umsetzung hin ausgelegt.

Das Personalentwicklungskonzept für den Geschäftsbereich des „Sächsischen Staatsministerium für Kultus“ fokussiert als Personalentwicklungsadressaten alle mit Schule befassten Beschäftigten. Das Konzept sowie die Lehrkräfte in den Schulen genauso wie Mitarbeiter in den Regionalschulämtern, dem Staatsministerium für Kultus und in der sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung. Für alle Berufsgruppen – also auch für die Lehrkräfte – wurden dabei konkrete Anforderungsprofile erarbeitet (vgl. 2002, S. 18ff.). Die Anforderungsprofile werden auch für Funktionsstellen innerhalb der Schulen, namentlich den Oberstufenberater, Fachberater, Fachleiter und Schulleiter erarbeitet (vgl. S. 20ff.). Darüber hinaus stellt das Rahmenkonzept 14 konkrete Personalentwicklungsmaßnahmen von Arbeitsplatzwechsel über Aufstiegsförderung bis hin zur Potenzialanalyse im Hinblick auf Inhalte, Ziele, (rechtliche) Regelungen, mögliche Verfahren und konkrete (schulische) Umsetzungsverfahren in detaillierter Weise vor (vgl. 2002, S. 61-101). In Sachsen liegt ein differenziertes Konzept für schulische Personalentwicklung vor.

Zwar gibt das Land Niedersachsen an, dass kein Konzept der Personalentwicklung bisher öffentlich vorliegt, allerdings zeigt die Analyse des Orientierungsrahmens zur Schulqualität in Niedersachsen, dass schulische Personalentwicklung dort eine bedeutende Rolle spielt (vgl. Kapitel 5.3.2).

Berlin und Nordrhein-Westfalen

Sowohl in Berlin als auch in Nordrhein-Westfalen sind nach Angaben der zuständigen Mitarbeiter in den Ministerien keine konzeptionellen Entwicklungen geplant. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Personalentwicklung in beiden Bundesländern nicht von Bedeutung ist. Sowohl im Berliner als auch im nordrhein-westfälischen Schulgesetz findet die Personalentwicklung Erwähnung. Die Schulen in Berlin sind nach dem dort geltenden Schulgesetz verpflichtet, ein Schulprogramm zu entwickeln. Unter anderem soll dabei das Schulprogramm „den Beratungs- und Fortbildungsbedarf sowie die erforderlichen Maßnahmen zur organisationsentwicklung und zur Personalentwicklung“ (Schulgesetz für das Land Berlin § 8 Absatz 2) festlegen. Auch im Bundesland Nordrhein-Westfalen besteht über das Schulgesetz eine weit reichende Ermächtigungsgrundlage (vgl. Kapitel 4.2.3). Es zeigt also, dass – obwohl in diesen beiden Ländern kein Konzept auf Ebene der Ministerien vorliegt oder erarbeitet wird – Personalentwicklung, zumindest gesetzliche Erwähnung findet und somit für die Schulen verbindlich ist.

Zusammenfassung

Als Ergebnis dieser Erhebung kann festgehalten werden, dass nach Angaben der jeweils zuständigen Ministerien in 14 der 16 Bundesländer zumindest intern an konzeptionellen Ansätzen der Personalentwicklung gearbeitet wird. Auch in Berlin und Nordrhein-Westfalen ist Personalentwicklung Gegenstand der Debatte um Schule, wie der Blick in die jeweiligen Schulgesetze belegt. Die sechs vorliegenden Konzepte weisen zum Teil erhebliche Unterschiede auf. Die Bundesländer wählen unterschiedliche Wege, einen Prozess zur Personalentwicklung in den Schulen mitzugestalten. Diese Wege gilt es zu evaluieren. Hierbei gilt es ebenso, Erklärungsvariablen dafür zu finden, warum in einzelnen Ländern differenzierte Konzepte seit längerem vorliegen und in anderen Ländern nicht an Konzepten gearbeitet wird (z.B. Berlin und Nordrhein-Westfalen). Hierfür bietet sich ein qualitativer Forschungsansatz etwa über die Führung von Interviews mit zuständigen Mitarbeitern im Ministerium an.

6.2 Ausgewählte empirische Beiträge zur Personalentwicklung in Schulen

Wie in Tabelle 6.1 dargestellt, werden in diesem Kapitel vier ausgewählte Studien im Hinblick auf verschiedene Aspekte der Personalentwicklung hin untersucht. Ziel ist es, einen Überblick über den Stand der Forschung zu gewinnen und gleichsam Arbeitsannahmen für den empirischen Teil dieser Arbeit zu generieren.

6.2.1 Untersuchung zur Ermittlung der Arbeitszeit nordrhein-westfälischer Lehrkräfte

1997 beauftragte die Landesregierung Nordrhein-Westfalen die Unternehmensberatung Mummert + Partner ein Gutachten zu erstellen, dass eine empirische Basis über die berufsbedingte Jahres- und Wochenarbeitszeit und damit einhergehenden Aufgabenstrukturen von Lehrkräften in unterschiedlichen Schulstufen und Schulformen liefern sollte (vgl. Mummert + Partner 1999a, S. 1). Hierzu wurden insgesamt 6.059 Lehrkräfte in einer repräsentativen Zufallsstichprobe befragt, wobei 1.069 (17,6%) der befragten Lehrkräfte an Gymnasien tätig

waren (vgl. ebd., S. 29 und S. 56). Im Rahmen dieser Untersuchung wurden auch Daten zur Lehrerfortbildung erhoben.

Ausgewählte Ergebnisse

Die Autoren betrachten die Lehrerfortbildung als ein wichtiges Element der Qualitätssicherung für die Arbeit in der Schule und im Umfeld der Schule (vgl. Mummert + Partner 1999a, S. 81, ferner Kapitel 4.2.2). Lehrerfortbildung wird als ein Teilbereich der Lehrerarbeit betrachtet (vgl. Mummert + Partner 1999b, Anlage 5.1-1, S. 4).

Zur quantitativen Erfassung wird in der Studie in institutionelle und nicht-institutionelle Fortbildung unterschieden.

- Unter institutioneller Fortbildung werden alle Maßnahmen zusammengefasst, die vom Arbeitgeber angeboten werden bzw. deren Teilnahme einer Zustimmungspflicht unterliegen.
- Die nicht-institutionelle Fort- und Weiterbildung liegt im Ermessen des einzelnen Lehrers. Gutachter weisen darauf hin, dass der Nutzen nicht institutionalisierter Fortbildung kaum bewertbar ist, weil die Arbeitgeber keinen Einfluss auf Inhalt und Ziel dieser Art von Fortbildungen haben. Die Steuerungswirkung solcher Art der Fortbildung ist begrenzt (vgl. Mummert + Partner 1999a, S. 82).

Von den nordrhein-westfälischen Gymnasiallehrkräften betreiben 41% nach den Ergebnissen dieser Studie institutionalisierte Fortbildung (vgl. Mummert + Partner 1999a, S. 83). Durchschnittlich ergeben sich insgesamt – also bezogen auf alle¹⁴⁵ Lehrkräfte – 16 Stunden institutionalisierte Fort- und Weiterbildung und 135 Stunden nicht-institutionelle Fort- und -weiterbildung pro Jahr, was – gemessen an der durchschnittlichen Jahresarbeitszeit von Gymnasiallehrern mit 1.900 Stunden – etwa 0,8% (institutionalisierte Fort- und Weiterbildung) und 7,1% (nicht-institutionelle Fort- und Weiterbildung) entspricht (vgl. Mummert + Partner 1999b, Anlage 4.1 – 1, S. 3). Fortbildungen werden also als Teil der Arbeitszeit von Lehrkräften verstanden. Betrachtet man die institutionalisierte Fort- und Weiterbildung näher, haben 31% der Lehrkräfte an Maßnahmen teilgenommen, die keinen Unterrichtsausfall in den jeweiligen Schulen erforderten. 6% der Lehrkräfte geben an, an Maßnahmen innerhalb der Ferien teilgenommen zu haben. 12% der Lehrkräfte haben Supervisionen mit durchschnittlich 17 Stunden pro Jahr belegt (vgl. Mummert + Partner 1999a, S. 83).¹⁴⁶

Die untersuchten Schulleitungen an den Gymnasien der Stichprobe (N=42) haben mit durchschnittlich 31 Stunden an etwa doppelt so viel institutionellen Maßnahmen teilgenommen wie die untersuchten Lehrkräfte. Zugleich sind die Schulleitungen pro Jahr durchschnittlich 34 Stunden mit Aufgaben befasst, welche die Fort- und Weiterbildung des Kollegiums betreffen (vgl. Mummert + Partner 1999b, Anhang 4.1 – 1, S. 11). Daraus lässt sich ableiten, dass Schulleitungen der Gymnasien in dieser Stichprobe in einem gewissen Maße die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte koordinieren.

Zusammenfassung

Insgesamt zeigt diese Studie, dass lediglich 41% der Gymnasiallehrkräfte an institutionellen Maßnahmen teilnehmen. Nur 6% der Lehrkräfte besuchen Maßnahmen in den Schulferien. Die Gruppe der Schulleitungen nimmt erheblich mehr an institutionellen Veranstaltungen

teil (31 Stunden pro Jahr) als die Gruppe der Lehrkräfte (16 Stunden pro Jahr). Eine Antwort auf die Frage, ob diese recht niedrige Teilnahmequote durch ein geringes Interesse der Lehrkräfte bzw. durch ein nicht bedarfsgerechtes Angebot zu erklären ist, bleibt in dieser Studie – wegen eines anderen Erkenntnisinteresses – unbeantwortet und kann als ein Forschungsdesiderat gekennzeichnet werden. Auch die inhaltliche Ausrichtung von Fortbildungen der Lehrkräfte und Schulleitungen wurde in dieser Studie nicht betrachtet.

6.2.2 Fortbildungsbericht für Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen

Der „Fortbildungsbericht 2002“ bezieht sich auf den Betrachtungsraum des Kalenderjahres 2002 und wurde 2003 vom MSJK in Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Lehrerfortbildung in Soest herausgegeben. Lehrerfortbildung bezieht sich traditionell auf fachliche Fragen des Unterrichts und auf unterrichtsübergreifende schulpädagogische Themen, wie etwa Leistungsbeurteilung oder Gewaltprävention. Im Zuge der in Kapitel 5.1 behandelten paradigmatischen Wendung, welche die Einzelschule fokussiert, orientiert sich Lehrerfortbildung zunehmend auch an Fragen der Schulentwicklung (vgl. Kapitel 4.2.1, ferner Rolff 1998, S. 300).

Anlage der Studie

In diesem Bericht sind die Fortbildungsaktivitäten aller knapp 180.000 Lehrkräfte quantitativ erfasst. Grundlage des Berichtes sind Daten aus allen Institutionen, die mit staatlicher Lehrerfortbildung in diesem Bundesland befasst sind. Daraus folgt, dass private Fortbildungen einzelner Lehrkräfte ebenso wenig erfasst worden sind wie Angebote von Gewerkschaften, Kirchen oder privaten Trägern. Für die Schulform Gymnasium sind das Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (MSJK), das „Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur“ (LfS) und die zuständigen Bezirksregierungen mit der Fortbildung betraut (vgl. Kapitel 4.2.2). Sie haben neben den Schulen selbst Daten für den Berichtszeitraum 2002 bereitgestellt, wobei dieser Bericht noch keine vollständige Erhebung umfasst, so dass bei landesweiten Daten zum Teil Hochrechnungen vorgenommen worden sind (vgl. MSJK 2003, S. 10), die in diesem Bericht allerdings keine gesonderte Kennzeichnung erfahren und somit in den hier folgenden Ausführungen keine Berücksichtigung finden können.

Ausgewählte Ergebnisse

Zu den zwei folgenden Aspekten lassen die publizierten Daten des Fortbildungsberichtes besondere Rückschlüsse für die Gymnasien zu:

- Auf Ebene der Bezirksregierungen, dem wichtigsten Fortbildungsanbieter für Gymnasien, wurden im Berichtszeitraum 2002 insgesamt 1.234 Fortbildungsveranstaltungen mit knapp 52.000 Teilnehmern erfasst. Die Auswertung nach Schulformen zeigt, dass von den 52.000 Teilnehmern (Mehrfachteilnahmen waren möglich und sind nicht gesondert erfasst) die Gymnasiallehrkräfte mit rund 24% (rund 12.840 Teilnahmen) die größte Teilnehmergruppe stellen. Dies allerdings wird durch folgende Größen relativiert: Von den knapp 180.000 Lehrkräften im Erhebungszeitraum stellen die Gymnasiallehrkräfte mit knapp 36.000 Personen die größte Gruppe nach den Lehrkräften im Primarbereich (43.800 Personen). Für die Lehrkräfte des Primarbereiches bieten allerdings die Schulämter, nicht wie für die Gymnasiallehrkräfte die Bezirksregierungen, hauptsächlich die Fortbildungen an. Die Gymnasiallehrkräfte stellen also die größte Gruppe der Schulformen,

für welche die Bezirksregierungen in Nordrhein-Westfalen Veranstaltungen anbieten (vgl. hierzu Kapitel 4.2.2). Von den 36.000 Gymnasiallehrkräften haben knapp 12.840 Teilnehmer (Mehrfachteilnahmen sind möglich) im Berichtsjahr 2002 an Fortbildungsangeboten der fünf Bezirksregierungen teilgenommen, das entspricht einer Beteiligungsquote von 36% (vgl. MSJK 2003, S. 21ff.).

- Seit dem Jahr 1997 können sowohl Schulen als auch Studienseminare Projektmittel für selbst initiierte schulinterne Fortbildungen beantragen (vgl. RdErl. Des MSW vom 16. Dezember 1996 „Projektmittel für Lehrerfortbildung“. Bass 20–22 Nr. 51). Von den rund 778.000 EUR wurden im Berichtszeitraum 2002 insgesamt 2.371 Fortbildungsveranstaltungen aller Art gefördert. 274 dieser Veranstaltungen fanden an Gymnasien statt. Mehrfachnennungen unberücksichtigt haben also 43% der Gymnasien schulinterne Fortbildungen durchgeführt. Nur an Grundschulen (866) und an Hauptschulen (326) fanden im Vergleich zu den anderen Schulformen absolut mehr Veranstaltungen statt. Allerdings gab es in Nordrhein-Westfalen im Berichtszeitraum mehr Grundschulen (3.462) und Hauptschulen (738) als Gymnasien (627), so dass die Fortbildungsquote an den Grundschulen mit 25% weit unter der Quote der Gymnasien liegt. Die Hauptschulen kommen mit 44% auf eine ähnlich hohe Quote wie die Gymnasien.

Die 274 Veranstaltungen an den Gymnasien wurden mit rund 94.000 EUR gefördert. Die durchschnittlichen Kosten der Veranstaltungen belaufen sich demnach auf knapp 342 Euro. Bei einer durchschnittlichen Kollegiumsgröße von 58 Lehrkräften entspricht dies etwa einem Betrag von 6 Euro pro Lehrkraft, die aus Projektmitteln gefördert worden sind. Im Durchschnitt über alle Schulformen betrug die Förderung etwa 12 EUR pro Lehrkraft. In diesen Zahlen kommt die Größe der Systeme zum Tragen: So wurden die Grundschulen mit einer durchschnittlichen Größe des Kollegiums von 13 Lehrkräften mit 20 Euro pro Lehrkraft gefördert, die großen Systeme wie Berufskollegs, Gesamtschulen oder eben Gymnasien mit jeweils sechs Euro (vgl. MSJK 2003, S. 36f.). Vor dem Hintergrund dieser Zahlen verfügen die Gymnasien demnach über einen höheren Betrag, denn sie bekommen durch Budgetierung von Fortbildungsmitteln 30 EUR pro Lehrkraft und Schuljahr zur Verfügung gestellt (vgl. Kapitel 4.2.2).

Zusammenfassung

Insgesamt bietet der Fortbildungsbericht – etwa was die Inhalte der Veranstaltungen anbetrifft – keine Möglichkeiten schulformspezifischer Auswertungen an. Bezogen auf den Fortbildungsumfang aber zeigt sich, dass rund 36% der Gymnasiallehrkräfte an insitutionellen Veranstaltungen staatlicher Anbieter teilgenommen haben. Zum Vergleich: Die Unternehmensberatung Mummert + Partner kommt in ihrer Studie auf eine Teilnahmequote von 41% in Bezug auf institutionelle Fortbildungen bei Gymnasiallehrkräften (vgl. Kapitel 6.2.1). Beide Quoten sind aufgrund des Berichtszeitraumes und der unterschiedlichen Abgrenzung kaum vergleichbar, zeigen aber einen Trend der Beteiligungsquote von Gymnasiallehrkräften an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen auf, der von den Gutachtern der Unternehmensberatung Mummert + Partner als „*relativ niedrig*“ (1999a, S. 83) eingestuft wird.

An 43% der Gymnasien (auch hier sind Mehrfachnennungen nicht auszuschließen) haben durch Projektmittel finanzierte schulinterne Fortbildungen stattgefunden. Die Umrechnung der Fördermittel auf die einzelnen Lehrkräfte mag als Indiz dafür gelten, dass größere Systeme wie Gymnasien durch die Budgetierung von Fortbildungsmitteln durchaus Vorteile

ziehen können. Insgesamt ist die Fortbildungsberichterstattung sinnvoll. Sie bietet eine Rechenschaft der staatlichen Fortbildungsträger an, die sich dem Vorwurf gegenüberstehen, mit dem Fortbildungsangebot nicht den Bedarf der Schulen zu treffen. Diesem Aspekt folgend, wäre es sinnvoll, die Berichterstattung auch schulformspezifisch stärker inhaltlich auszurichten, da die Fortbildungsangebote für die Schulformen jeweils von unterschiedlichen Institutionen angeboten werden (vgl. hierzu Kapitel 4.2.2). Zudem ist ein solcher Bericht eine wichtige Voraussetzung für ein modernes Controlling für die Fortbildungsausgaben im Bundesland. Um Controlling betreiben zu können, müssen kalkulatorische Kosten taxiert werden. Diese entstehen – wenn die Fortbildungen in der Unterrichtszeit stattfinden –, weil Lehrkräfte während der Fortbildungen zwar keinen Unterricht geben, trotzdem aber ihre Bezüge bekommen. Um diese Lasten abzuschätzen, bietet der Fortbildungsbericht eine gute Basis (vgl. iwd 2005, S. 7).

6.2.3 OECD: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland

Die OECD sieht einen starken Zusammenhang zwischen dem Erfolg von Schule und den Aspekten, die das Lehrpersonal betreffen: *„Zwischen den von Schulen zu bewältigenden Herausforderungen [...] und [dem Anspruch] qualifizierte Kräfte für den Lehrberuf und die Tätigkeiten des Schulleiters zu gewinnen, für ihre Fort- und Weiterbildung zu sorgen und ihren Verbleib in Schulen zu sichern“* (OECD 2004, S. 3) besteht für die OECD-Beobachter eine besondere Beziehung. Dieser für die OECD-Forscher bedeutsame Zusammenhang war ein Grund, den Lehrerberuf in Deutschland in seinen Facetten genauer zu untersuchen.

Anlage der Studie

Im Rahmen dieses Projektes wurden zwei Ansätze verfolgt: Zum einen ein analytischer Ansatz, zum anderen ein Länderprüfungsansatz. Beim analytischen Ansatz werden unter anderem Länderhintergrundberichte und Fachliteratur wie die jährlich erscheinende Publikation *„Bildung auf einen Blick“* (vgl. hierzu OECD 2003) herangezogen.¹⁴⁷ In die so ausgerichtete Untersuchung wurden 25 OECD-Mitgliedsländer einbezogen. Zudem erklärten sich zehn Länder – unter anderem Deutschland – bereit, an einer Länderprüfung teilzunehmen. Ein OECD-Prüferteam besuchte daraufhin vom 14. bis 26. September 2003 u.a. Schulen, Bildungsbehörden, Lehrgewerkschaften, mit Lehrerbildung befasste Hochschuleinrichtungen etc. und führte Gespräche mit jeweiligen Akteuren in den Institutionen. Das Prüferteam besuchte neben Nordrhein-Westfalen noch drei weitere Bundesländer. Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse dieses Berichtes für die zwei zentralen Teilbereiche der Personalentwicklung, nämlich zur Fort- und Weiterbildung und der Laufbahnstruktur für Lehrkräfte, die der Förderung zuzuordnen sind (in Anlehnung an Becker 2002, S. 6), skizziert.

Ausgewählte Ergebnisse: Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften

Die OECD-Gutachter messen der Lehrerfortbildung eine besondere Bedeutung im Hinblick auf die Schulentwicklung bei (vgl. 2004, S. 35). Nach Auswertung der Gespräche und Hintergrundberichte können wichtige Aspekte der Fortbildung von Lehrkräften in Deutschland aus diesem Gutachten referiert werden:

- Die Gesprächspartner der Forschergruppe berichteten von modernen Fortbildungskonzepten und dem Einsatz neuester Medien in den Fortbildungsveranstaltungen, allerdings

wurde ebenso von den Lehrkräften von Problemen berichtet, den Transfer der Fortbildungseffekte in die Schulen zu sichern: Als zu groß wurde mitunter die Diskrepanz zwischen Rahmenbedingungen einzelner Fortbildungsangebote und der Schulrealität von den Lehrkräften selbst wahrgenommen (vgl. OECD 2004, S. 36).¹⁴⁸

- Im Hinblick auf die Adressaten der Fortbildungen zeigt der OECD-Bericht, dass mehr das Kollegium als Ganzes, weniger der einzelne Lehrer Adressat von Fortbildungsveranstaltungen ist (vgl. OECD 2004, S. 36). Ursache hierfür kann – zumindest in Nordrhein-Westfalen – die Vergabepraxis der Projektmittel für Fortbildungen sein. Gymnasien können bei den Bezirksregierungen Fortbildungen hauptsächlich für das gesamte Kollegium, für Teilgruppen oder für Fortbildungskooperationen mit anderen Schulen beantragen (vgl. Bellenberg/Thierack 2003, S. 225). Die Möglichkeiten individueller Fortbildungen sind dadurch stärker eingeschränkt.

Im Bericht wird von den Gutachtern die Kritik geäußert, Fortbildungsveranstaltungen hätten keinen hinreichenden Bezug zu den spezifischen Bedürfnissen einzelner Schulen (vgl. OECD 2004, S. 36, vgl. hierzu auch Kapitel 6.2.2). Hierin liegt ein Problem, da gegenwärtig in einzelnen Bundesländern, u.a. in Nordrhein-Westfalen, dem Trend gefolgt wird, die Fortbildungen durch die Vergabe von Fortbildungsbudgets nachfrageorientierter – also gerade auf die Bedürfnisse der Schule ausgerichtet – zu gestalten (vgl. Christiani 2004, S. 3, ferner Kapitel 4.2.2), so dass hier eine Diskrepanz zwischen Anbietern und nachfragenden Schulen deutlich zu werden scheint. Vertreter von privaten Fortbildungsanbietern signalisierten gegenüber den OECD-Forschern ganz deutlich, dass sie gerade in den Bereichen berufliche Bildung, Managemententwicklung und Qualitätsmanagement adäquate Angebotsmöglichkeiten für Lehrerfortbildungen sehen (vgl. 2004, S. 36f.). Christiani vermutet allerdings, dass das Fortbildungsbudget nicht ausreicht, um prominente Anbieter aus der Privatwirtschaft für die Schulen gewinnen zu können (vgl. 2004, S. 3). Die OECD-Gutachter konnten in ihren Gesprächen bei Kammern und Arbeitgeberorganisationen die Bereitschaft ausmachen, Fortbildungen für Lehrkräfte zu ermäßigten Kosten bereitzustellen. Aber selbst ermäßigte Kosten werden für Schulen kaum finanzierbar sein, da *„dies immer noch über das hinaus[geht], was der Bildungssektor dafür normalerweise aufbringen kann, da seine eigenen Spezialeinrichtungen bereits den größten Teil der für diesen Zweck bestimmten Ressourcen absorbieren“* (vgl. OECD 2004, S. 37).

Laufbahnstruktur und Anreize für Lehrkräfte

In den Gesprächen mit den verschiedenen Akteursgruppen des Schulsystems wurden auch Aspekte der Laufbahnstruktur und der Anreizgestaltung für Lehrkräfte in deutschen Schulen angesprochen. Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte wiedergegeben, die sich im OECD-Gutachten finden:

- Im internationalen Vergleich von Lehrereinkommen stellen die OECD-Forscher eine Gehaltsstruktur im Lehrberuf mit hoher Anreizwirkung fest (vgl. hierzu OECD 2003, S. 416): Die Gehälter deutscher Lehrer in der Sekundarstufe II zählen sowohl zum Berufseinstieg als auch nach 15 Berufsjahren zu den höchsten im OECD-Vergleich (vgl. OECD 2003, S. 426). Da die Gehälter auch zu anderen Bereichen – wie etwa zu Universitätsdozenten – durchaus konkurrenzfähig sind, erwächst hieraus ein hoher monetärer Anreiz für Berufsanfänger in den Schuldienst zu gehen und darüber hinaus als Lehrkraft im Schuldienst zu verbleiben (vgl. OECD 2004, S. 40).

- Die OECD bescheinigt den deutschen Lehrkräften ein hohes Maß an Flexibilität bei der Wahl ihres beruflichen Aktivitätsniveaus, was ebenso als Anreiz für den Lehrberuf in Deutschland gewertet wird. In den westdeutschen Bundesländern wird demnach von einem signifikanten Teil der Lehrkräfte die Option der Teilzeitbeschäftigung gezogen (vgl. OECD 2004, S. 40). Die Anzahl der in Teilzeit beschäftigten Lehrkräfte an einer Schule hat erheblichen Einfluss auf die Planung von Personalentwicklung. Dies vor allem deshalb, weil Teilzeitkräfte nur einen begrenzten Zeitkorridor zur Verfügung haben, falls Personalentwicklungsmaßnahmen im Unterricht – wie etwa ein Coaching – stattfinden müssen.¹⁴⁹
- Neben flexiblen Teilzeitregelungen bietet das Schulsystem weitere auf die Arbeitszeit bezogene Personalentwicklungs-Instrumente wie Freistellungsjahre oder Beurlaubungen an. Allerdings zeigen die OECD-Gutachter auf, dass solche Instrumente nicht oder zuwenig als nicht-monetäre Anreizsysteme eingesetzt werden, um gute Leistungen zu honorieren oder Lehrkräfte zu fördern: *„Ferner fehlt auch die Möglichkeit einer schulinternen Fortbildung als Teil des Vergütungspakets“* (OECD 2004, S. 41).
- Die OECD-Gutachter stellen fest, dass *„die Laufbahnstruktur der Lehrkräfte [...] klar, transparent und weitgehend vorhersehbar [ist]“* (2004, S. 40). Dies wird von den Forschern der OECD positiv gewertet. Auch Einstellungsmöglichkeiten für Seiteneinsteiger – also nicht grundständig ausgebildete Personen – begrüßt das Forscherteam der OECD, *„da sie zu einer Öffnung der Schule beitragen und den Unterricht bereichern“* (2004, S. 40).¹⁵⁰
- Die Gutachter identifizieren Schwachstellen bei der Struktur der Leistungsanerkennung und Leistungsvergütung für Lehrkräfte. Für zusätzlich übernommene Aufgaben erhalten Pädagogen zumeist keine gesonderte Vergütung, die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen wird nicht mit Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs verknüpft (vgl. auch Kapitel 4.4) und die derzeitige Vergütungsstruktur hat keinen Bezug zu Verschiedenheiten der Aufgaben mit unterschiedlichen Arbeitsbelastungen oder an unterschiedlichen Schulstandorten. Darüber hinaus richtet sich nach Auffassung der OECD-Gutachter die Besoldung mit der Orientierung an Alter, Qualifikationen und Dienstjahren nach einer sehr geringen Zahl an Kriterien (vgl. 2004, S. 41, ferner Kapitel 2.5.1).
- Für den Bereich der Sekundarstufe II bescheinigt der OECD-Ländervergleich den Lehrkräften wenige Möglichkeiten, befördert zu werden (vgl. Kapitel 4.2.1). Die Beförderung zum Oberstudienrat ist zudem selten an die Übernahme neuer Funktionen oder anderer Aufgaben verbunden ist. Die befragten Lehrkräfte sehen die geringen Beförderungsmöglichkeiten als einen Faktor an, der die Attraktivität des Lehrberufes mindert (vgl. 2004, S. 41).
- Die Forscher kommen zu dem Schluss, dass die Berufslaufbahn von Lehrkräften gerade zu Beginn mit Hürden versehen ist: Am Anfang steht für Gymnasiallehrkräfte eine lange, mindestens neun Semester dauerndes Studium und ein 24-monatiger Vorbereitungsdienst mit vielen Prüfungssituationen (vgl. Kapitel 4.1). Nach der Zweiten Staatsprüfung und der ersten Anstellung im Schuldienst folgt darauf eine bis zu drei Jahre dauernde Probezeit. Mit dem Erreichen des Beamtenstatus allerdings ändert sich dieses Bild grundlegend: Danach wird die Arbeit der Lehrkräfte – zumindest institutionell vorgegeben – kaum noch evaluiert. Diese Struktur wird von den Fachleuten nicht als sinnvoll erachtet (vgl. OECD 2004, S. 41).

- Lehramtsanwärter werden nach Ansicht der OECD im Verhältnis zu den übernommenen Aufgaben, die bspw. den bedarfsdeckenden Unterricht umfassen, gering bezahlt. Zudem kritisieren die OECD-Gutachter den Zustand, dass Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst häufig nach Maßgabe der Schulbedürfnisse eingesetzt werden. Der Ausbildungsstand der Lehramtsanwärter wird kaum berücksichtigt. Außerdem gelangen die Forscher zu der Erkenntnis, dass die Probezeit für Berufsanfänger zu wenig genutzt wird, um die Personen zu ermitteln, die nicht für die Ausübung des Lehrberufes geeignet sind (vgl. 2004, S. 41).
- Dem Gutachterteam fällt zudem auf, dass die Lehrkräfte im Durchschnitt mit 59 Jahren aus dem Dienst scheiden, also weit vor dem Pensionierungsalter von 65 Jahren.¹⁵¹ Dem Forscherteam wird von Lehrkräften von einem Zustand berichtet, den sie als „Malaise“ (OECD 2004, S. 42) beschreiben. Bauer etwa vermutet, dass 15–20% der Lehrkräfte in Deutschland an einer berufsbedingten inneren Erschöpfung leiden, die mit schwerwiegenden Arbeitsstörungen und einem Verlust allgemeiner Lebenszufriedenheit verbunden ist und eine Mitverantwortung dafür trägt, dass ein erheblicher Anteil der im Schuldienst tätigen Lehrkräfte vor dem gesetzlichen Pensionierungsalter von 65 Jahren ausscheidet. Das als „Burn-out“ bezeichnete Krankheitsbild wird immer wieder als Ursache für frühzeitige Dienstunfähigkeit vieler Lehrkräfte benannt (vgl. Bauer 1998, S. 111). Das „Burn-out“ kann aus medizinischer Sicht als

„Ergebnis eines Prozesses, der insuffizienten Bewältigung stressreicher Arbeitssituationen und innerlich nicht akzeptierter Diskrepanzen [bestimmt werden]. Diese bestehen zwischen der individuellen Lebenssituation, den eigenen Werten, der intrinsischen Motivation einerseits und der Wirklichkeit von unerwarteter bis unerwünschter Arbeitsanforderung andererseits“ (Bergner 2004, S. 1866).

Dieses Krankheitsbild wurde von Freudenberger 1974 zum ersten Mal benannt (vgl. ebd. S. 1868). Eine Studie mit 400 Schweizer Lehrpersonen von Kramnis-Aebischer lässt den Schluss zu, dass Organisations- und Personalentwicklung mit kollegiumsbezogener Beratung neben der Suchtprävention auch zur Reduzierung des „Burn-out“-Risikos beitragen kann (vgl. Kramnis-Aebischer 1995, nach Bauer 1998, S. 111). Studien aus der medizinischen Forschung – allerdings nicht auf den Lehrerberuf bezogen – lassen den Schluss zu, dass eine Zufriedenheit im Beruf als bester Schutz vor „Burn-out“ gewertet werden kann. Emotionaler Intelligenz¹⁵² als persönlich angemessener Umgang mit eigenen und fremden Emotionen (vgl. Goleman 1999, S. 12) kommt zudem eine hohe Präventionskraft zu. Allerdings sei an dieser Stelle angemerkt, dass es trotz des immensen Aufschwungs der Erforschung menschlicher Emotionen bisher kein allgemein anerkanntes Konzept für emotionale Intelligenz gibt (vgl. Bergner 2004, S. 1867). Mögliche Präventionsstrategien für ein „Burn-out“ im Lehrerberuf im Zusammenhang mit emotionaler Intelligenz basieren eher auf begründbaren Annahmen denn auf wissenschaftlichen Erkenntnissen. Zu einem ähnlichen Schluss kommen auch Bauer und Kanders, wenn sie bilanzieren, dass einheitliche Ergebnisse einer Grundlagenforschung zum „Burn-out“ und zur berufsbedingten andauernden Arbeitsunfähigkeit im Lehrerberuf sowie Präventionsstrategien bisher weitestgehend ausstehen (vgl. Bauer/Kanders 1998, S. 201).¹⁵³

Zusammenfassung

Neben Berichten über gelungene Fortbildungsveranstaltungen machen die Forscher auf Transferprobleme aufmerksam. Zudem wird eine fehlende Verbindung von Fort- und Weiterbildung einerseits und Karriere im Lehrberuf andererseits kritisiert. Möglichkeiten eines beruflichen Aufstieges bestehen kaum, was auch von den befragten Lehrkräften als Negativum des Lehrberufes betrachtet wird. Als positiv beschreiben die OECD-Gutachter hingegen die transparente und berechenbare Struktur der Lehrerlaufbahn in Deutschland, die mit einer hohen individuellen Planungssicherheit verbunden ist. Daneben werden von den Forschern beträchtliche Hürden zu Beginn der Berufslaufbahn und eine kaum vorhandene Evaluation der Lehrtätigkeit nach Antritt einer Beamtenstelle moniert, wobei sich die Kritik besonders auf den Vorbereitungsdienst richtet: Hohe Anforderungen und geringe Bezahlung stehen sich nach Meinung der Forscher im Vorbereitungsdienst in einem eklatanten Missverhältnis gegenüber. Weiterhin scheint es nach der Einschätzung der OECD-Gutachter im deutschen Schulsystem Probleme mit der Verarbeitung psychischer Belastungen des Berufsalltages zu geben. Dies führen sie als den wichtigsten Grund dafür an, dass ein Großteil der Lehrkräfte weit vor der gesetzlichen Pensionierungsgrenze aus dem Dienst scheidet.¹⁵⁴

6.2.4 Personalentwicklung an Gymnasien des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen

Das Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ ist ein komplexes Schulentwicklungsprojekt, an dem im Zeitraum von 2002 bis 2008 in Nordrhein-Westfalen mittlerweile 278 Schulen Eigenverantwortung in verschiedenen schulischen Arbeitsfeldern erproben, unter anderem im Feld schulischen Personalmanagements.¹⁵⁵ In der Eingangserhebung war die Untersuchung der Personalentwicklung lediglich ein Randthema. Die an dieser Stelle ausgewerteten Daten sind sowohl in die Planung der in Kapitel 7 ausgewerteten Studie als auch in die Konzipierung der Zwischenerhebung miteingeflossen. Die Zwischenerhebung wird in Kapitel 8 im Hinblick auf die Personalentwicklung ausgewertet. Weitere Ausführungen zum Modellvorhaben und zur Struktur der wissenschaftlichen Begleitforschung finden sich dort (vgl. Kapitel 8.1).

Zum Design der Eingangserhebung

Die Eingangserhebung („base line evaluation“) wurde von Juni bis August 2003 durchgeführt. Vereinzelt wurden Lehrer- und Schulleitungsfragebögen nach dem Erhebungszeitraum an die Forscher zurückgeschickt, so dass noch Fragebögen bis zum 1. Dezember 2003 mit in die Auswertung einbezogen worden sind. Personalentwicklung stellte zu diesem Erhebungszeitpunkt für die Begleitforschung ein Randthema dar, weshalb die im Lehrer- und Schulleitungsbogen placierten Instrumente zur Erforschung der Personalentwicklung wenig mit der Zwischenerhebung gemein haben und ein Längsschnittvergleich von Daten kaum möglich ist, obwohl durch das festgelegte Erhebungsdesign die identischen Gymnasien zu allen drei Erhebungszeitpunkten untersucht werden (vgl. Kapitel 8.2). Durch die Befragung direkt zu Beginn des Modellvorhabens beziehen sich Antworten der schulischen Akteure auf Erfahrungen vor Beginn des Modellvorhabens.

Die Rücklaufquote der Lehrerbefragung an den Gymnasien beträgt in der Eingangserhebung knapp 70%. In die Auswertung können 906 Lehrerfragebögen einbezogen werden. Alle 20 Schulleitungen haben ihre Fragebögen ausgefüllt zurückgesendet.

Personalentwicklung an den 20 Gymnasien – Angaben der Schulleitungen

Mit der Frage an die Schulleitungen „Wurden an Ihrer Schule bereits vor Beginn des Modellvorhabens Maßnahmen der Personalentwicklung eingesetzt?“ wurde die Verbreitung von Personalentwicklungsmaßnahmen in den 20 Gymnasien untersucht (vgl. Tab. 6.2.4 – I). Die Maßnahmen wurden mit einer monotonen Ausprägung abgefragt.

Tab. 6.2.4 – I: Personalentwicklung in den untersuchten Schulen nach Angaben der Lehrkräfte und Schulleitungen

Frage (Schulleitungsbefragung): Wurden an Ihrer Schule bereits vor Beginn des Modellvorhabens Maßnahmen der Personalentwicklung eingesetzt? Wenn ja, welche Maßnahmen wurden bereits vor Beginn des Modellvorhabens an Ihrer Schule eingesetzt?

	ja	n
	85% (16)	19
Dienstliche Beurteilungen	75% (15)	20
Mitarbeitergespräche	70% (14)	20
Beratungen von Lehrkräften im Hinblick auf ihre berufliche Entwicklung	60% (12)	20
Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen	40% (8)	20
Fort- und Weiterbildungsplanung	35% (7)	20

Die Auswertungen der Schulleitungsbefragung aus dem Jahr 2003 zeigen, dass an 16 der 20 Gymnasien Personalentwicklung praktiziert wurde. Die häufigsten Maßnahmen waren dienstliche Beurteilungen, Mitarbeitergespräche, Beratungen von Lehrkräften und Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen. Die Verbreitung dienstlicher Beurteilungen ist wegen der rechtlichen Obligation auch im älteren Schulgesetz kaum überraschend. Mitarbeitergespräche können mit verschiedenen Ausrichtungen geführt werden (vgl. Kapitel 4.2.1.). Die hier abgefragten Beratungen können also gleichsam als Mitarbeitergespräche von den Befragten wahrgenommen werden. Bemerkenswert ist, dass lediglich acht der 20 Schulleitungen angeben, dass an den Schulen Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen durchgeführt worden ist. Durch den starken Institutionalisierungsgrad der Fortbildungen in Nordrhein-Westfalen wäre eine höhere Fortbildungsbeteiligung der Schulen vor dem Modellvorhaben erwartbar gewesen (vgl. hierzu Kapitel 4.2.2.). An sieben Schulen (35%) hat nach Angaben der Schulleitungen bereits Fort- und Weiterbildungsplanung vor Beginn des Modellvorhabens stattgefunden, wobei die Fort- und Weiterbildungsplanung offenbar einen erheblichen Anteil der Arbeitszeit der Schulleitungen in Anspruch nimmt (vgl. auch Kapitel 6.2.1.). Die 20 Schulleitungen verwenden im Mittel rund 20% (Minimum 5%, Maximum 40%) ihrer Arbeitszeit mit der „Besprechung mit/und Weiterbildung für Lehrkräfte(n)“.¹⁵⁶ Dies kann als Beleg dafür gewertet werden, dass personalbezogene Aufgaben, und hier insbesondere die Fort- und Weiterbildung, in besonderem Maße eine Schulleitungsaufgabe darstellen. Weitere Analysen belegen diese Annahme: Auf die Frage, wo denn Personalbewirtschaftung an der Schule institutionalisiert ist, geben 18 der 20 Schulleitungen an, dass die Bearbeitung dieser Aufgaben in ihren Zuständigkeitsbereich fällt. Bei dieser Frage wurden mehrere Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Als zweites Gremium wurde der Lehrerrat (12) benannt. Weitere abgefragte Maßnahmen wie Coachings oder Mentoratspielen spielten kaum eine Rolle.

Es kann der Schluss gezogen werden, dass zumindest einzelne Maßnahmen an einem Teil der Schulen bereits vor dem Modellvorhaben verbreitet waren.

Personalentwicklung an den 20 Gymnasien – Angaben der Lehrkräfte

Auch die Lehrkräfte wurden danach befragt, ob an ihrer Schule vor Beginn des Modellvorhabens Maßnahmen der Personalentwicklung eingesetzt worden sind: 46% der Lehrkräfte bestätigten, dass an der Schule, an der sie tätig sind, Maßnahmen der Personalentwicklung zum Einsatz gekommen sind (n=547). Bei dieser Frage gibt es eine erhebliche Anzahl an Missings (359), eine große Anzahl der Lehrkräfte hat sich also nicht geäußert. Möglicherweise deshalb, wie ihnen Informationen zur Personalentwicklung an ihrer Schule schlichtweg unbekannt sind oder weil sie mit dem schillernden Begriff der Personalentwicklung wenig verbinden können und die Maßnahmen ihnen weitestgehend unbekannt sind.

Es können weitere Schlüsse gezogen werden: Der Wahrnehmungsunterschied zwischen den Schulleitungen und den Lehrkräften ist auf mehreren Wegen erklärbar: Die Lehrkräfte, welche Personalentwicklung an ihrer Schule bestätigen, sind an den Schulen tätig, an denen es nach Angaben der Schulleitungen tatsächlich Maßnahmen der Personalentwicklung gibt. Personalentwicklung hat demnach schulbezogene Ausprägungen. Ein zweites Deutungsmuster fußt auf einer unterschiedlichen Wahrnehmung von Schulleitungen und Lehrkräften, so dass es möglicherweise Personalentwicklung an den Schulen gegeben hat, die nicht von allen Lehrkräften registriert worden ist. Dies ist etwa der Fall, wenn Mitarbeitergespräche eher informell geführt worden sind und somit nicht für alle Lehrkräfte transparent waren.

Es ist ein Unterschied zwischen der Wahrnehmung der Schulleitungen und der Wahrnehmung der Lehrkräfte im Hinblick auf die Verbreitung der Personalentwicklung in der Stichprobe festzustellen.

Geplante Personalentwicklungsmaßnahmen – Angaben der Schulleitungen

Um zu Beginn des Modellvorhabens angestrebte Entwicklungen abzubilden, wurden die Schulleitungen befragt, ob Maßnahmen der Personalentwicklung für den Projektzeitraum geplant werden. Die Maßnahmen werden namentlich in geschlossenen monotonen Antwortformaten abgefragt. 15 der 16 antwortenden Schulleitungen geben an, dass an der Schule Maßnahmen der Personalentwicklung geplant sind.

Tab. 6.2.4 – II: Geplante Personalentwicklung an 20 Modellgymnasien

Fragen (Schulleitungsbefragung): Planen Sie an Ihrer Schule Maßnahmen der Personalentwicklung? Wenn ja, welche Maßnahmen sollen an Ihrer Schule eingesetzt werden?

	ja	n
	94% (15)	16
Mitarbeitergespräche	60% (12)	20
Dienstliche Beurteilungen	45% (9)	20
Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen	45% (9)	20
Beratungen von Lehrkräften im Hinblick auf ihre berufliche Entwicklung	30% (8)	20
Fort- und Weiterbildungsplanung	30% (6)	20

Die Befunde aus der Schulleitungsbefragung zeigen, dass Mitarbeitergespräche an 12 der Gymnasien angestrebt werden. Aber auch dienstliche Beurteilungen, Fort- und Weiterbildung, die Beratung von Lehrkräften und die Fort- und Weiterbildungsplanung werden in den Schulen für den anstehenden Projektzeitraum angestrebt. Der Vergleich zeigt, dass exakt die gleichen Maßnahmen gewollt werden (vgl. Tab. 6.2.4 – II), die vor dem Modellvorhaben bereits belegt worden sind (vgl. Tab. 6.2.4 – I). Allerdings werden die Maßnahmen absolut an weniger Schulen geplant als sie belegt worden sind. Es gab bspw. an 14 Schulen Mitarbeitergespräche, geplant sind solche Gespräche aber nur noch an 12 Schulen, obwohl anzunehmen ist, dass Mitarbeitergespräche bei einer durchschnittlichen Kollegiumsgröße von 58 Personen an nordrhein-westfälischen Gymnasien kontinuierlich ablaufen. Als Ursache für die unterschiedlichen Häufigkeiten wird vermutet, dass die vor dem Modellvorhaben durchgeführten Maßnahmen für die erste Zeit des Modellvorhabens keine Rolle spielen, sondern dass andere Schwerpunkte gelegt werden. Dies würde ein gewisses Maß an Personalentwicklungsplanung implizieren.

Zusammenfassung

Die Datenbasis zur Personalentwicklung ist in den 20 Modellschulen gering. Befunde sind in erster Linie als Planungsaspekte mit in die Zwischenerhebung und die Planung der in Kapitel 7 ausgewerteten Studie eingeflossen. Als Planungsaspekte sind zu nennen:

- Die hohe Anzahl von Lehrkräften, die zum Management der Personalentwicklung an ihrer Schule nicht geantwortet hat, führt zu der Konsequenz, die Merkmalsausprägung „weiß ich nicht“ einzubringen.
- Die Schulleitungen geben an, im Mittel 20% ihrer Arbeitszeit mit der Koordination von Fort- und Weiterbildung zu verwenden. Hieraus wird die Frage abgeleitet, ob andere Felder schulischen Personalmanagements ebenso – wie gesetzlich angedeutet (vgl. Kapitel 4.3.2) – bereits zentral von den Schulleitungen wahrgenommen werden.
- Die Wahrnehmung von Schulleitungen und Lehrkräften zum Themenfeld der Personalentwicklung weist Unterschiede auf, weshalb Gruppenunterschiede zwischen Lehrkräften und Schulleitungen in die Planung der Erhebung einfließen.
- Die Schulleitungen geben an, dass andere Schwerpunkte für die Personalentwicklung in den ersten zwei Projektjahren gelegt werden, als dies bisher gelegt worden sind.

6.3 Zum Stand der empirischen Forschung – Ein Zwischenfazit

Die Rezeption der hier ausgewählten, vorgestellten und auf die Schulform Gymnasium im Bundesland Nordrhein-Westfalen zugeschnitten aufgearbeiteten Forschungsvorhaben zeigt, dass es zum komplexen Feld der Personalentwicklung empirisch begründbare Erkenntnisse gibt, die in die Planung, Durchführung und Auswertung der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten empirischen Erhebung an zehn nordrhein-westfälischen Gymnasien Eingang finden. Die eingangs angeführte Kritik im Hinblick auf die schulische Personalentwicklung, es bestünde ein Forschungsdesiderat muss nach Durchsicht der in Kapitel 6.2 aufgearbeiteten Studien relativiert werden. Der Seitenblick auf den internationalen Forschungsbereich in anglo-amerikanischen Ländern verdeutlicht, dass Personalentwicklung – genau wie in Deutschland – ein aktuelles Thema ist (vgl. Kapitel 6).

Die Studie der Unternehmensberatung Mummert + Partner (Kapitel 6.2.1) sowie der Fortbildungsbericht aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen (vgl. Kapitel 6.2.2) lassen den Schluss zu, dass – trotz der Schwierigkeiten eines gemeinsamen Vergleiches – nur ein geringer Anteil der Lehrkräfte Fortbildungsveranstaltungen besucht. Auch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung schätzt, dass nur etwa 30–40% der Lehrkräfte – schulformübergreifend und bundesweit – regelmäßig an Fortbildungsmaßnahmen teilnimmt (vgl. iwd 2005, S. 7). Begründung für diesen Befund in beiden Studien mag in einem unzureichenden Angebot für die Lehrkräfte oder aber an einem geringen Interesse der Lehrkräfte an Fortbildungen sein. Schließlich sind mit einer Fortbildungsteilnahme keine Belohnung in den Schulen verbunden, wie die OECD-Gutachter feststellen. So sind nach Erkenntnissen der OECD Fortbildungen im deutschen Schulwesen nicht in die Anreizgestaltung des Lehrberufes, etwa als Belohnung für gute Leistungen, eingebunden (vgl. Kapitel 6.2.3). Auch sind Qualifizierungsmaßnahmen keine Voraussetzung für Beförderungen im Lehrberuf, diese hängen von anderen Kriterien ab, die offensichtlich wenig mit der erbrachten Leistung bzw. der Leistungsfähigkeit einzelner Lehrkräfte zu tun haben (vgl. Kapitel 6.2.3). Das Dienstalter kann hierfür als Beispiel benannt werden (vgl. Kapitel 2.5.1). Eine Übersicht über die Bundesländer zeigt, dass Personalentwicklung ein aktuelles Thema auf Ebene der Bildungsadministration ist. In sechs Bundesländern liegen schriftlich fixierte und der Öffentlichkeit zugängliche Konzepte zur Personalentwicklung vor, die sich allerdings stark in ihrer Ausrichtung unterscheiden (vgl. Kapitel 6.2.4). Die Bundesländer gehen verschiedene Wege, um Personalentwicklung in Schulen zu initiieren. Welcher Weg dabei praktikabel ist, bleibt offen, da Evaluationsberichte aus den einzelnen Ländern noch nicht vorliegen.

Die Auswertung der Eingangserhebung „Selbstständige Schule“ liefert erste Erkenntnisse zur Verbreitung von Personalentwicklungsmaßnahmen. Maßnahmen der Personalentwicklung hatten nach Angaben der Schulleitungen bereits vor Beginn des Modellvorhabens an den 20 hier untersuchten Schulen eine gewisse Verbreitung. Schulleitungen und Lehrkräfte scheinen zudem eine unterschiedliche Wahrnehmung von Personalentwicklung zu haben. Die Erkenntnisse der Eingangserhebung sind zentraler Planungsbestandteil der in Kapitel 7 ausgewerteten Erhebung und der Zwischenerhebung des Modellvorhabens 2005, deren Befunde in Kapitel 8 analysiert werden.

Als besondere Erkenntnisse für die Gestaltung und Auswertung des empirischen Teils können folgende Aspekte festgehalten werden:

- Schulleitungen nehmen stärker an Fortbildungen teil, als es Lehrkräfte tun (vgl. Kapitel 6.2.1 und 6.2.2).
- Insgesamt scheinen noch nicht einmal die Hälfte aller Lehrkräfte regelmäßig Fortbildungen zu besuchen. Ursachen hierfür könnte ein fehlendes Angebot oder schlichtweg geringes Interesse auf Seiten der Lehrkräfte sein (vgl. Kapitel 6.2.1, 6.2.2 und 6.2.3).
- Lehrkräfte und Schulleitungen haben eine unterschiedliche Wahrnehmung von der Verbreitung einzelner Personalentwicklungsmaßnahmen an den Schulen (vgl. Kapitel 6.2.4).
- Ein großer Teil der Lehrkräfte kann zu Fragen der Personalentwicklung keine Angaben machen (vgl. Kapitel 6.2.4).
- Einzelne Personalentwicklungsmaßnahmen haben in Gymnasien eine gewisse Verbreitung (vgl. Kapitel 6.2.4).

Empirische Untersuchung schulischer Personalentwicklung

Der empirische Teil dieser Forschungsarbeit gliedert sich in die Kapitel 7–9. Gegenstand des 7. Kapitels ist eine in den Monaten Mai und Juni 2005 an zehn Gymnasien durchgeführte, explorativ angelegte Untersuchung zur Personalentwicklung in zehn nordrhein-westfälischen Gymnasien. Ausgewählte identische Frageninstrumente wurden etwa zeitgleich (Juni/Juli 2005) in der Zwischenerhebung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ NRW in der Lehrer- und Schulleitungsbefragung eingesetzt. Diese Ergebnisse zur Personalentwicklung an 20 Modellgymnasien sind Gegenstand des 8. Kapitels. In Kapitel 9.1 werden beide Stichproben soweit als möglich verglichen, so dass aufgrund des explorativen Designs der ersten Untersuchung die Daten aus dem Modellvorhaben zur Validierung der Ergebnisse herangezogen werden. Das Kapitel 9.2 führt zentrale Aussagen beider Stichproben mit Fokussierung auf die fünf diese Arbeit leitenden Forschungsfragen zusammen.

Das in dieser Arbeit eingesetzte Forschungsinstrument sowie die Zusammensetzung und die Güte der entwickelten Skalen findet der interessierte Leser online, indem er den Buchtitel auf der Internetseite des Verlages aufruft (www.klinkhardt.de).

7 Personalentwicklung an nordrhein-westfälischen Gymnasien – Eine empirische Erhebung

Das Kapitel ist inhaltlich in vier Teile untergliedert: Problemstellung (1), Vorgehensweise und Forschungsmethoden (2), Ergebnisse (3) und Folgerungen aus den Ergebnissen (4). Zunächst wird eine knappe Rückbesinnung auf die theoretischen Ausführungen aus den Kapiteln 1–6 und die eingangs skizzierten fünf Forschungsfragen (vgl. 0) gegeben (Kapitel 7.1). Daraufhin werden das methodische Vorgehen und das Forschungsdesign, die Stichprobe sowie die eingesetzten uni- und bivariaten Auswertungsverfahren beschrieben (Kapitel 7.2). In den Kapiteln 7.3 bis 7.6 werden zentrale Ergebnisse dieser Arbeit vorgestellt und Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen gezogen.

Das Kapitel 7.7 fasst in einem Zwischenfazit zentrale Aussagen dieses ersten empirischen Teils unter Bezugnahme auf die fünf diese Arbeit leitenden Forschungsfragen zusammen.

7.1 Rahmenbedingungen für Personalentwicklung an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen

Zentrale Forschungsfragen – Rückbesinnung auf die Theorie

Die im Folgenden geschilderte Herangehensweise wurde vor dem Hintergrund der in der Literatur verbreiteten Kritik entwickelt, die ein Fehlen empirischer Grundlagenforschung für schulische Personalentwicklung äußert (vgl. Kapitel 0).

Ziel des Forschungsprojektes ist die Verbesserung der Kenntnis über Personalentwicklung in Schulen (vgl. Kapitel 0). Diese hier vorliegende Untersuchung hat explorativen Charakter (vgl. hierzu Bortz/Döring 2002, S. 373ff.) und strebt durch die schriftliche Befragung von schulischen Akteuren (Schulleitung, Lehrkräfte und Referendare) an zehn nordrhein-westfälischen Gymnasien einerseits an, Ideen und Hypothesen zur schulischen Personalentwicklung in Gymnasien abzuleiten, die in Folgeuntersuchungen weiter verwendet werden können. Andererseits wird mit der Untersuchung angestrebt, die Ausprägung von Personalentwicklung in den zehn Schulen zu beschreiben, darzustellen und womöglich zu erklären. Die gewonnenen Daten aus diesem Forschungsprojekt sollen dazu beitragen, die Kenntnis über Personalentwicklung in Schulen insgesamt zu verbessern (vgl. hierzu Jambu 1992, S. 21). Darüber hinaus zielt das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojektes darauf ab, Kriterien der konkreten Gestaltung von Personalentwicklung in Schulen zu ergründen und mögliche Zusammenhänge zwischen einzelnen Merkmalen zu analysieren. Durch diese Vorgehensweise zur Erforschung von Personalentwicklung soll diese zumindest ansatzweise im Kontext der Schulentwicklungsforschung und der Schulqualitätsdebatte empirisch positioniert werden.

Nun ist – wie im Theorieteil der Arbeit verdeutlicht wurde – die Personalentwicklung ein sehr komplexer Forschungsgegenstand, der im Kontext der Schulentwicklungs- und Schulqualitätsdebatte diskutiert wird, aber in der Betriebswirtschaftslehre verwurzelt ist. Die fünf Forschungsfragen dieser Arbeit (vgl. Kapitel 0) operationalisieren den Gegenstand und lenken gleichsam das Erkenntnisinteresse. Aus Gründen der Lesefreundlichkeit und der Bedeutsamkeit der Forschungsfragen für die Empirie werden die Forschungsfragen an dieser Stelle wiederholt:

- (1) Welchen gegenwärtigen Stand haben mögliche konzeptionelle Ausprägungen von Personalentwicklung auf der Ebene der Einzelschulen nach Wahrnehmung der schulischen Akteure?
- (2) Wird Personalentwicklung nach der Einschätzung der schulischen Akteure als ein Unterstützungssystem für einen geplanten Prozess der Schulentwicklung wahrgenommen?
- (3) Wird Personalentwicklung nach Einschätzung der befragten schulischen Akteure als Baustein der Qualitätsentwicklung in Schulen wahrgenommen?
- (4) Wird die Personalentwicklung nach Einschätzung der befragten Akteure als ein Unterstützungssystem für die erfolgreiche eigene individuelle Berufsausübung (Karriere) wahrgenommen?
- (5) Welche Gestaltungsaussagen könnten zu einem konzeptionellen Ansatz schulischer Personalentwicklung getroffen werden?

Aus diesen zentralen Forschungsfragen wurden Arbeitsannahmen abgeleitet, die in den Kapiteln 7.3 bis 7.7 die Auswertungen fokussieren und lenken.

Rechtliche Rahmenbedingungen

In Kapitel 4.2.3 wurde herausgearbeitet, dass für die Schulen der § 59, Abs. 3 SchulG NRW die gesetzliche Ermächtigungsgrundlage darstellt, wonach die Schulleitungen für die Personalentwicklung verantwortlich sind (vgl. hierzu Kapitel 4.2.3). Zudem haben Schulleitungen dafür Sorge zu tragen, dass die gemeinsam mit der Schulkonferenz beschlossenen Grundsätze der Lehrerfortbildung an den Schulen umgesetzt werden (§ 59, Abs. 5). Ein weiterer zentraler Baustein für die Gestaltung von Personalentwicklung in den Schulen ist das im Mai 2004 eingeführte Fortbildungsbudget (vgl. Kapitel 4.2.2).

7.2 Forschungsdesign

Methodisches Vorgehen

Als Untersuchungsmethode, zur Bearbeitung der in den Kapitel 7.1 und der Einleitung skizzierten Forschungsfragen, wurde eine standardisierte schriftliche Befragung der schulischen Akteure der zehn untersuchten Schulen gewählt. Die Einheitlichkeit des Forschungsinstrumentes für die Gruppen der Schulleitungen, der Lehrkräfte und der Referendare ist mit Sprenger zu begründen, der für Mitarbeiterbefragungen einen möglichst hierarchiefreien Dialog einfordert (vgl. 2005, S. 97). Die hier gewählte Annäherung an den Forschungsgegenstand kann als eine Mitarbeiterbefragung zum Thema „Personalentwicklung in Schulen“ klassifiziert werden, so dass der Einsatz dieses einheitlichen Fragebogens für alle Gruppen begründet werden kann.

Die Untersuchung richtet sich vor dem Hintergrund der Organisation der Schulpraxis an schulische Akteure, welche in die Gruppen Schulleitungen, Lehramtsanwärter und Lehrkräfte unterteilt werden können. Die Unterteilung der drei Gruppen wird folgendermaßen begründet:

- Die *Schulleitungen* werden als zentrale Figuren für einzelschulische Entwicklungsprozesse betrachtet (vgl. Bensen et al 2002, S. 40f.). Diese Betrachtungsweise manifestiert sich auch im Schulgesetz des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen im Hinblick auf die Personalentwicklung im Besonderen und das Personalmanagement im Allgemeinen. Im Gesetzestext heißt es: „Zu den Aufgaben der Schulleiterin oder des Schulleiters gehören insbesondere die Schulentwicklung [...] und Personalentwicklung“ (vgl. § 59 Abs. 2, SchulG NRW). Zudem sollen die Schulleitungen auf die Fortbildung der Lehrkräfte hinwirken (vgl. § 59, Abs. 5 SchulG NRW) und können im Rahmen übertragener Zuständigkeiten in Personalangelegenheiten mitwirken und Personalentscheidungen selbst treffen (vgl. § 59 Abs. 4, SchulG NRW). Die Schulleitungen werden in dieser Erhebung als Verantwortliche für Personalentwicklung betrachtet, als eine Gruppe innerhalb der Stichprobe, die einen besseren Einblick in Fragen der Personalentwicklung und des Personalmanagements an der Schule hat. In dieser Erhebung konnten die schulischen Akteure aus Gründen der zugesicherten Anonymität lediglich danach befragt werden, ob sie „Mitglied der Schulleitung“ sind. Es kann folglich nicht trennscharf abgegrenzt werden, ob es sich um den Schulleiter, den Stellvertreter oder etwa um Mitglieder einer erweiterten Schulleitung¹⁵⁷ handelt.
- *Lehrkräfte* werden aus wissenschaftlicher Perspektive heraus als ein zentraler Faktor für das Gelingen von Unterrichtsprozessen und den Erfolg schulischen Arbeitens betrachtet. Um Lehrkräfte in ihrem beruflichen Handeln zu unterstützen, sodass damit gleichsam die schulische Arbeit qualitativ verbessert wird, ist kontinuierliche Personalentwicklung für die Lehrkräfte im Kontext schulischer Entwicklungsprozesse und der Qualitätsentwicklung ein beschreibbarer Weg (vgl. Kapitel 5). Diese zentrale Rolle für das Gelingen von Unterricht und den Erfolg von Schule wird den Lehrkräften auch gesetzlich zugesprochen. Ihnen wird eine aktive Rolle bei der Organisation von Schule und der Fortentwicklung ihrer Qualität zugebilligt (vgl. § 57 Abs. 2 SchulG NRW). Die Lehrkräfte werden deshalb in dieser Untersuchung als zentrale Zielgruppe der Personalentwicklung betrachtet und es werden Unterschiede zum Antwortverhalten der Schulleiter und auch der Lehramtsanwärter erwartet.
- Die *Referendare* befinden sich im Vorbereitungsdienst und sind de jure als *Lehramtsanwärter* zu bezeichnen (vgl. Terhart 2000, S. 115). In Nordrhein-Westfalen dauert der Vorbereitungsdienst zumeist zwei Jahre und findet an den Ausbildungsstellen „Schule“ und „Studienseminar“ statt, wobei das Studienseminar die Verantwortung für die gesamte Ausbildung trägt und der Leiter des Studienseminars gleichsam Dienstvorgesetzter ist (vgl. OVP § 9, Absatz 4) ist. Durch die zwei Ausbildungsstellen sind Referendare nicht in der Intensität in das schulische Leben eingebunden wie Lehrkräfte und Schulleitungen. Deshalb wird in dieser Untersuchung die Gruppe der Lehramtsanwärter lediglich zur Frage des Begriffsverständnisses von Personalentwicklung mit in die Auswertung einbezogen (vgl. Kap. 7.3.1).

Zur Auswahl des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen

In Folge des Bildungsföderalismus ist die Gestaltung des Schulwesens Aufgabe der einzelnen Bundesländer in der Bundesrepublik Deutschland. Die Bundesländer stimmen sich in zentralen Fragen wiederum durch die Kultusministerkonferenz (KMK) untereinander ab. Dennoch weisen Schulstruktur und gesetzliche Regelungen zum Schulwesen erhebliche Unterschiede zwischen den 16 Bundesländern auf (vgl. Avenarius et al. 2003, S. 54). Da explorative Grundlagenforschung im Mittelpunkt dieses Forschungsprojektes steht, wurde der Fokus auf ein Bundesland gelegt, damit sich die erforschten Schulen und die an ihr tätigen schulischen Akteure in einem vergleichbaren rechtlichen Rahmen bewegen. Die Auswahl des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen kam aus drei Begründungszusammenhängen heraus zustande:

- Wie in Kapitel 6.1 herausgearbeitet, ist das Bundesland Nordrhein-Westfalen eines der Länder, in denen auf administrativer Ebene offenbar keine gesonderten konzeptionellen Überlegungen auf ministerialer Ebene zur schulischen Personalentwicklung vorliegen. Dennoch finden sich gesetzliche Beschreibungen zur Personalentwicklung. Wenn es also Ansätze gibt, sind diese – so könnte man annehmen – auf einzelschulische Entwicklungen oder eine liberale Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben in den Schulen zurückzuführen.
- Der zweite Grund für die Auswahl des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen ist forschungsökonomischer Natur: Da es sich bei der Untersuchung um eine Form der Mitarbeiterbefragung handelt, die als sehr sensibel eingestuft wird und oftmals bei den Befragten selbst auf wenig Akzeptanz stößt (vgl. Bungard 2004, Sp. 1205), wurde bei der Projektdurchführung großer Wert auf einen persönlichen Kontakt zu den untersuchten Schulen und den befragten Lehrkräften gelegt. Für die Durchführung der Untersuchung wurde somit entschieden, dass alle Schulen persönlich für Übergabe und Abholung der Fragebögen besucht werden. Durch die Erforschung von Schulen im Bundesland Nordrhein-Westfalen waren durch die relative Wohnortnähe die privat getragenen Reisekosten überschaubar.
- Der dritte und letztlich wichtigste Grund liegt darin, dass bereits seit Beginn des Forschungsprojektes die Möglichkeit offen stand, einen Teil der hier entwickelten Fragen mit in die Zwischenerhebung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ in NRW einfließen zu lassen und mit der Erhebung vergleichen zu können. Der Autor dieser Arbeit ist Mitglied der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellvorhabens.

Zur Auswahl der Schulform Gymnasium

Die von der KMK eingesetzte Kommission zur Lehrerbildung unter der Ägide von Terhart weist in ihrem Abschlussbericht „Perspektiven der Lehrerbildung“ auf eine Leerstelle im Bereich der Evaluation von Lehrerbildung insgesamt hin (vgl. 2000, S. 153). Personalentwicklung kann – wie in dieser Arbeit geschehen – als Teil der dritten Phase der Lehrerbildung beschrieben und eingeordnet werden (vgl. Einleitung). Somit war es für das hier vorliegende Forschungsprojekt im Anschluss an das von Terhart skizzierte Forschungsdesiderat sinnvoll, eine Schulform zu wählen, die es in allen Bundesländern gibt, um die Option offen zu halten, Vergleichsarbeiten zur Personalentwicklung mit diesem hier entwickelten Forschungsinstrumentarium anzuschließen. Neben den Grundschulen sind Gymnasien und die berufsbilden-

den Schulen¹⁵⁸ als Schulformen in allen Bundesländern in das jeweilige Schulsystem integriert (vgl. Avenarius et al. 2003, S. 55). Die berufsbildenden Schulformen in ihrer mannigfaltigen Ausprägung mit den dualen- und Vollzeitbildungsgängen in den Bundesländern erschienen bei der Planung des Forschungsvorhabens aufgrund der dieser Schulform inne wohnenden Heterogenität der Schüler- und Lehrerschaft als nicht geeignet. Die Grundschulen kamen aus zwei zentralen Gründen nicht in Frage: Wegen der Größe der Kollegien und wegen der Geschlechterverteilung der Lehrkräfte im Primarbereich. Aus der Schulstatistik des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen geht hervor, dass an den 3.425 Grundschulen des Landes 41.929 Personen beschäftigt sind. Im Durchschnitt haben Grundschulen also eine Kollegiumsgröße von zwölf Personen, weshalb man eine Vielzahl von Schulen für eine Teilnahme an der Studie hätte gewinnen müssen, um – bei einer angenommenen Rücklaufquote von 30% bei Lehrerbefragungen – auf eine für dieses Forschungsprojekt angemessene Stichprobengröße zu kommen.

An den 521 Gymnasien des Landes arbeiten 30.579 Personen, was einer durchschnittlichen Kollegiumsgröße von knapp 59 Lehrkräften entspricht (vgl. MSJK 2005, S. 8f.). Zudem sind knapp 89% der Lehrkräfte in Grundschulen weiblich, was geschlechtsspezifische Auswertungen im Projekt erheblich erschwert hätten. In den Kollegien der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen sind knapp 48% der Lehrkräfte weiblich (vgl. ebd.), es liegt also eine etwa paritätische Geschlechterverteilung bei den Gymnasiallehrkräften vor.

Stichprobe, Fallauswahl und Durchführung der Erhebung

Stichprobe und Fallauswahl

In Nordrhein-Westfalen werden 521 Gymnasien in privater und öffentlicher Trägerschaft geführt. Aus dieser Grundgesamtheit wurden zehn Schulen ausgewählt, wobei die Auswahl der Schulen nicht als Zufallsstichprobe¹⁵⁹ zu klassifizieren ist. Dies hat zwei zentrale Gründe: Mit dem bereits skizzierten Paradigmenwechsel in der Schulentwicklung ist ein Aufkommen externer Evaluationsverfahren verbunden, an denen die Schulen – mitunter verpflichtend – teilnehmen müssen. Die Gymnasien waren demnach zur Erhebungszeit eingebunden in die Maßnahmen der Vergleichsarbeiten der neunten Jahrgangsstufe. Ab dem Schuljahr 2006/2007 werden zentrale Prüfungen zum Abschluss der Klasse 10 auch an den Gymnasien eingeführt (vgl. learn-line.nrw.de 2005), welche die Lehrkräfte möglicherweise als bedeutende Veränderung ihres Berufsalltages wahrnehmen. Weiterhin sind unter den 106 Schulen der nordrhein-westfälischen PISA-E-Stichprobe 27 Gymnasien vertreten (vgl. PISA Konsortium 2005, S. 25), am Modellvorhaben ‚Selbstständige Schule NRW‘ nehmen 43 Gymnasien teil (vgl. Begleitforschung des Modellvorhabens ‚Selbstständige Schule NRW‘ 2005, S. 22). Die Beschreibungen zeigen, dass ein erheblicher Anteil der gymnasialen Schullandschaft an Forschungsprojekten beteiligt bzw. in externe Evaluationsmaßnahmen eingebunden war bzw. eingebunden sein wird. Es wurde deshalb davon ausgegangen, dass es schwierig sein wird, Schulen für dieses kleine Forschungsprojekt zu gewinnen. Deshalb wurden für die Schulauswahl lediglich zwei zentrale Regeln¹⁶⁰ aufgestellt:

- Die Gymnasien der Stichprobe müssen im Bundesland Nordrhein-Westfalen liegen.
- Die Gymnasien der Stichprobe dürfen nicht am Modellvorhaben „Selbstständige Schule NRW“ teilnehmen, damit ein Vergleich beider Stichproben in Bezug auf ausgewählte Fragestellungen für diese Arbeit möglich ist (vgl. hierzu Kapitel 9).

Es wurden Schulen ausgewählt, die einen regionalen Bezug zur Universität Duisburg-Essen haben. Zudem wurde sich an Schulen gewandt, zu denen ein persönlicher Kontakt, zumeist zu Personen des Lehrerkollegiums, bestand. Von diesen Schulen wurden die Schulleitungen oder die Sekretariate telefonisch vorinformiert, dass eine schriftliche Anfrage zur Teilnahme am Forschungsprojekt erfolgt. Hierfür wurden ein persönliches Anschreiben an den Schulleiter, eine kurze Beschreibung des Forschungsprojektes mit einer konkreten Zeitplanung des Vorhabens und der fertiggestellte Fragebogen an die Schulleitungen versandt.¹⁶¹ An die Schulleitungen wurde sich deshalb gewandt, da diese unter Beteiligung der Schulkonferenz über die Teilnahme der Schule an dem Forschungsprojekt entscheidungsbefugt sind (vgl. BASS, 10-45 Nr. 2, Abs. 3). In den teilnehmenden Schulen, in denen ein persönlicher Kontakt zu einer Person aus dem Lehrerkollegium bestanden hatte, wurden die schriftlichen Unterlagen zumeist von der betreffenden Person unmittelbar der Schulleitung zur Entscheidungsfindung auf informellem Weg übergeben. Über ein beiliegendes Antwortfax konnte die Schule dann ihre Bereitschaft zur Teilnahme an der Schule artikulieren oder aber die Teilnahme an dem Projekt absagen. Den Schulen sollte so die Möglichkeit eröffnet werden, sich zunächst intern über das Forschungsprojekt abzustimmen, bevor telefonischer Kontakt von Seiten des Forschers aufgenommen wurde. Auf diese Weise wurden 36 Gymnasien in Nordrhein-Westfalen kontaktiert, wovon letztlich zehn Schulen für die Teilnahme gewonnen werden konnten.

Ablauf der Erhebung

Mit den zehn Schulen wurden jeweils individuelle Termine für die an allen Schulen 14 Tage dauernde Erhebungsphase vereinbart, so dass alle zehn Befragungszeiträume zwischen dem 15. April und dem 17. Juni des Jahres 2005 gelegt werden konnten.

Zu Beginn des Erhebungszeitraumes wurden vom Forscher persönlich die Fragebögen sowie eine Einwurf-Box für die Fragebögen an der jeweiligen Schule übergeben. Diese Box wurde während des Erhebungszeitraumes im Lehrerzimmer der jeweiligen Schule aufgestellt. Die Lehrkräfte sollten dadurch und auch durch einen Aushang im Lehrerzimmer während der Erhebungsphase an das Forschungsprojekt erinnert werden. Neben der Option, den ausgefüllten Fragebogen in die Box zu werfen, wurden die Fragebögen in einheitlichen Umschlägen ausgeliefert, die die Möglichkeit eröffneten, den Fragebogen anonym und portofrei an die Hochschule zurückzusenden. Um eine höhere Aufmerksamkeit zu erreichen, hat der Forscher bei Übergabe der Fragebögen darum gebeten, die Fragebögen in die Fächer der Lehrkräfte zu legen.

Nach 14 Tagen wurde die Box mit den ausgefüllten Fragebögen persönlich an der jeweiligen Schule abgeholt. Zu diesem Zeitpunkt wurde noch einmal ein Aushang an der Schule hinterlassen, der die Lehrkräfte darauf hingewiesen hat, dass man nochmals 14 Tage die Möglichkeit habe, ausgefüllte Fragebögen anonym und portofrei per Post an die Hochschule zurückzusenden.

Entwicklung des Fragebogens

Der Fragebogen wurde auf Grundlage theoretischer Überlegungen, Gesprächen mit Lehrkräften, Schulleitern, Lehramtsanwärtern, Lehrerfortbildnern sowie durch Anregungen aus Befragungen der Schulentwicklungsforschung und der betriebswirtschaftlichen Personalentwicklungsforschung erstellt,¹⁶² in einer Voruntersuchung überprüft und schließlich an den zehn ausgewählten Schulen eingesetzt. Der Fragebogen ist in acht Themenbereiche unterteilt:

- Begriff und Inhalt der Personalentwicklung
- Problembereiche von Lehrkräften
- Personalentwicklungsbedarf und Personalentwicklungsplanung
- Personalentwicklungsmaßnahmen: Durchführung und Inhaltsbereiche
- Erfolgskontrolle und Transfersicherung
- Akzeptanz von Personalentwicklung durch die schulischen Akteure
- Personalentwicklung und Schulentwicklung/Schulqualität
- Personalentwicklung als Element schulischen Personalmanagements

Neben der inhaltlichen Herleitung spielten bei der Entwicklung des Fragebogens methodische und forschungsökonomische Aspekte eine wichtige Rolle, so dass etwa das Ausfüllen des Fragebogens für die einzelne Lehrkraft nicht länger als 30 Minuten dauern sollte, damit die Bearbeitung für die Lehrkräfte zeitlich ohne große Probleme etwa im Rahmen einer Freistunde am Arbeitsort Schule möglich sein sollte.

Aus methodischen Gründen der Objektivität (vgl. Bortz/Döring 2001, S. 254) wurden geschlossene Antwortformate zumeist mehrstufigen Antwortformates verwendet.

Voruntersuchung (Pretest)

Da der Fragebogen speziell für diese Untersuchung entwickelt worden ist, wurde eine Voruntersuchung durchgeführt. An der Voruntersuchung nahmen insgesamt 12 Lehrkräfte einer Gesamtschule und 13 Lehrkräfte zweier Gymnasien im Rheinland teil. Die Befragten der Voruntersuchung gehören nicht zur Stichprobe. Die Voruntersuchung wurde im März 2005 durchgeführt und ausgewertet. Hauptkriterium der Voruntersuchung war die Verständlichkeit der einzelnen Items und Fragen sowie die Zeit, welche die befragten Lehrkräfte zum Ausfüllen des gesamten Fragebogens benötigen. Die Anregungen der Befragten sind in die endgültige Version des Fragebogens eingeflossen und führten zu einer Verbesserung der Verständlichkeit einerseits und der Reduktion des Fragebogens von 28 auf letztlich 26 Fragen. Andererseits wurde die Voruntersuchung dazu genutzt, die auf Likert zurückgehende Konstruktion von Skalen im Rahmen dieser Untersuchung zu fundieren und eine Analyse zur Trennschärfe und zum Schwierigkeitsgrad der entwickelten Items vorzunehmen (vgl. hierzu Bortz/Döring 2002, S. 224).

Eingesetzte statistische Auswertungsverfahren

Die Auswertung und Analyse der Daten erfolgt unter Bezugnahme der grundlegenden Forschungsfragen dieser Arbeit mittels der Anwendung quantitativer Methoden der empirischen Sozialforschung. Die statistischen Auswertungen der Daten erfolgten mittels des Computerprogramms „Statistical Products and Service Solutions“ (SPSS) in der Programmversion „SPSS 12.0“. Zunächst wurden die Daten über Faktorenanalysen verdichtet und nach den Erkenntnissen der Voruntersuchung Skalenkonstruktionen vorgenommen.

Bei der Auswertung der konstruierten Skalen und der Items wurde das Vorgehen dann in zwei Schritte gegliedert: In einem ersten Schritt wurden zunächst vor dem Hintergrund der jeweils vorangestellten Arbeitsannahmen univariate Analysen über die Verfahren der deskriptiven Statistik wie Häufigkeitsauszählungen und Mittelwertanalysen vorgenommen und ausgewertet (Kapitel. 7.3 bis 7.6). In Bezug auf besondere Fragestellungen wurden darüber hinaus bivariate Analysen vorgenommen, wenn sich signifikante und inhaltlich begründba-

re Unterschiede zwischen den Gruppen Schulleitungen, Lehrkräfte und Lehramtsanwärtern nachweisen ließen. Die bivariaten Analysen wurden über Mittelwertvergleiche zwischen den Gruppen der schulischen Akteure und über Kreuztabellenanalysen gerechnet. Die in den Inhaltsbereichen erhobenen Merkmale wurden je Kategorie und je Merkmal ausgezählt und grafisch bzw. tabellarisch in Diagrammen und Abbildungen dargestellt.

Um überprüfen zu können, ob bei lokalisierten interessanten Effekten zwischen den untersuchten Gruppen der schulischen Akteure und den jeweils zu überprüfenden Merkmalen vorläufige statistisch signifikante Zusammenhänge bestehen, wurde auf Grundlage des angenommenen Skalenniveaus der Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest nach Pearson für die errechneten Häufigkeitsverteilungen hinzugezogen (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 153)¹⁶³ und bei der Analyse von Mittelwertsunterschieden Effektstärken im 95%-Vertrauensintervall nach Westermann gerechnet und interpretiert (vgl. 2000, S. 355). Bei eingesetzten Signifikanztests wird untersucht, inwieweit die als bemerkenswert lokalisierten Häufigkeiten und Mittelwerte von den erwarteten Häufigkeiten bzw. Mittelwerten abweichen, die sich ergäben, wenn keinerlei Zusammenhänge zwischen den Variablen bestehen würden. Die bei diesen Tests verwendete Nullhypothese lautet:

H₀: Es besteht eine Unabhängigkeit zwischen den untersuchten Variablen.

Da es sich bei dieser Untersuchung um explorative Grundlagenforschung handelt, ist eine Irrtumswahrscheinlichkeit bei der Verwerfung der Nullhypothese bei einer Untersuchung von Zusammenhängen zwischen Variablen von $p=0,05$ (5%) methodisch vertretbar (vgl. Brosius 2004, S. 424). Liegt also das errechnete Signifikanzniveau unter 5% ($p \leq 0,05$), wird die jeweilige Nullhypothese verworfen. Ist dies der Fall, kann auf eine statistisch nachweisbare signifikante Abhängigkeit zwischen den getesteten Variablen „auf Probe“ geschlossen werden, die nicht von Zufällen abhängig ist (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 30).¹⁶⁴ Diese werden allerdings nicht als feststehende Zusammenhänge interpretiert, sondern, dem Charakter explorativer Studien und einem deduktiven Erkenntnisinteresse folgend, beschrieben und als Grundlage zur Entwicklung weiterführender Forschungshypothesen genutzt, deren Untersuchung über diese explorative Forschungsarbeit hinausgeht.

In einem zweiten Schritt wurden nach explorativem Vorbild Korrelationen zwischen den ausgewerteten Items und Skalen im Hinblick auf ausgewählte Fragestellungen errechnet (vgl. Kapitel 7.6). Alle hier vorgetragenen Auswertungen dieser Daten sind hypothetische Interpretationen, die durchgeführten Signifikanztests sind stets als „auf Probe“ zu deuten (vgl. hierzu Bortz/Döring 2002, S. 384)

Beschreibung der eingesetzten Skalen

Bei der Auswertung dieser Studie wird zum Teil mit Skalen gearbeitet. Die eingesetzten Skalen wurden inhaltlich konstruiert und in Anlehnung an eine Likert-Skalierung nach Empfehlung von Bortz/Döring in der Voruntersuchung getestet (vgl. 2002, S. 224). Mit Hilfe des Verfahrens der explorativen Hauptkomponentenanalyse wurden sie auf Datengrundlage der Hauptuntersuchung auf Eindimensionalität überprüft (vgl. hierzu Nienhüser/Becker 2000, S. 32). Als Kriterium für die Eindimensionalität bzw. Homogenität wurde sich an der Maßzahl für die Reliabilität „Cronbachs Alpha“ von .75 orientiert (vgl. Brosius 2004, S. 810). Zudem wurde als Mindestmaß für die Item-Skala-Korrelation eine Grenze von .45 herangezogen. Als Kriterium für die Schwierigkeit der Items wurden nur solche für die Ska-

lierung akzeptiert, bei denen der Anteil der Ablehnenden bzw. der Zustimmungenden zwischen 20 und 80 Prozent liegt (vgl. Bortz/Döring 1995, S. 199).

Folgende Skalen werden in die Auswertung einbezogen:¹⁶⁵

Tab. 7.2 – I: Übersicht über die eingesetzten Skalen

Skala	Kapitel	Ausprägung	MW	SD	n
Lehrerbildung als Teil der Personalentwicklung	7.3.1	0 („Ablehnung“) bis 3 („Zustimmung“)	1,8	,775	236
Förderung als Teil der Personalentwicklung	7.3.1	0 („Ablehnung“) bis 3 („Zustimmung“)	1,8	,778	241
Schulentwicklung als Teil der Personalentwicklung	7.3.1	0 („Ablehnung“) bis 3 („Zustimmung“)	1,8	,724	230
Bedeutung der Personalentwicklung	7.3.2	0 („gering“) bis 3 („hoch“)	1,8	,745	223
Ablehnung von Personalentwicklung Im Berufsalltag	7.3.2	0 („gering“) bis 3 („hoch“)	0,9	,786	223
Auf den beruflichen Aufstieg bezogene Ziele der Personalentwicklung	7.3.7	0 („gering“) bis 3 („hoch“)	0,8	,733	226
Unterrichtsbezogene Ziele der Personalentwicklung	7.3.7	0 („gering“) bis 3 („hoch“)	2,2	,717	226
Berufliche Pläne – Aufstieg	7.3.7	0 („geringe Bedeutung“) bis 3 („hohe Bedeutung“)	1,3	,959	222
Systematische Ermittlung des PE-Bedarfes	7.4.2	0 („gering ausgeprägt“) bis 1 („stark ausgeprägt“)	0,4	,335	108
Ausprägung schulischer PE-Ziele	7.4.3	0 („gering ausgeprägt“) bis 1 („stark ausgeprägt“)	0,2	,327	123
Innovationsbereitschaft im Kollegium	7.7.1	0 („gering ausgeprägt“) bis 3 („stark ausgeprägt“)	1,3	,515	241
Einbindung in innerschulisches Qualitätsmanagement	7.7.1	0 („kaum eingebunden“) bis 1 („stark eingebunden“)	0,3	,348	223

Skala I: Lehrerbildung als Teil der Personalentwicklung: Terhart unterteilt die Lehrerbildung mit dem Hochschulstudium, dem Vorbereitungsdienst und dem Lernen im Beruf – und hier insbesondere die Fort- und Weiterbildung – in drei zentrale Phasen (vgl. 2000). Die dritte Phase umfasst neben der Fort- und Weiterbildung auch die Berufseingangsphase und dort integrierte Maßnahmen wie Mentorate oder verschiedene Verfahren zur Unterstützung

bei Einarbeitungsproblemen für neu eingestellte Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 127ff.). Obwohl einige der Maßnahmen ebenso zu den Fördermaßnahmen gezählt werden können (vgl. Kapitel 4.2.1), wurde für diese Skala die von Terhart skizzierte Begrifflichkeit übernommen (vgl. 2000, S. 127ff.). Die Skala misst, inwieweit die schulischen Akteure die Lehrerbildung als Teilbereich der Personalentwicklung für Lehrkräfte betrachten.

Skala II: Fördermaßnahmen als Teil der Personalentwicklung: Die dieser Arbeit zugrunde liegende Begriffsabgrenzung zur schulischen Personalentwicklung umfasst neben den Bildungsmaßnahmen auch solche der Förderung (vgl. Kapitel 4.2.1). Durch die Kombination verschiedener der beruflichen Förderung der Lehrkräfte umfassender Bereiche misst diese Skala, inwieweit die schulischen Akteure die Förderung als ein Teilbereich der Personalentwicklung verstehen.

Skala III: Schulentwicklung als Teilbereich der Personalentwicklung: Personalentwicklung wird neben der Unterrichts- und Organisationsentwicklung als dritter Weg der Schulentwicklung verstanden (vgl. Kapitel 5.1). Die Skala misst die Einschätzung der schulischen Akteure, inwieweit zentrale Dimensionen der Schulentwicklung als ein Teilbereich der Personalentwicklung von den Befragten wahrgenommen werden.

Skala IV: Bedeutung von Personalentwicklung: Die Personalentwicklung wird als ein zentraler Baustein im Kontext der Schulentwicklung thematisiert (vgl. Rolff 1998, S. 305). Diese Skala misst, inwieweit die schulischen Akteure den Bereich Personalentwicklung für ihren beruflichen Handlungserfolg als bedeutungsvoll einschätzen.

Skala V: Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag: Personalentwicklung wird in Wissenschaft und Bildungsverwaltung als ein bedeutsamer Aspekt für die Entwicklung schulischer Qualität betrachtet und sollte – um erfolgreich zu sein – systematisiert vollzogen werden. Allerdings scheint es oftmals so zu sein, dass jegliche Form von Systematisierung bei den betroffenen schulischen Akteuren auf Ablehnung stößt (vgl. Dubs 2001a, S. 18). Die Skala misst, inwieweit Lehrkräfte Personalentwicklung für sich persönlich im Lehrberuf ablehnen.

Skala VI: Unterrichtsbezogene Ziele der Personalentwicklung: Der Unterricht ist traditionell der Kern von Schule und gleichsam das Zentrum der Lehrerarbeit. Deshalb fokussiert der gegenwärtig akzeptierte Begriff der Schulqualität den Bereich der qualitativen Entwicklung des Unterrichts (vgl. Kapitel 5.3). Die Skala misst, inwieweit die Belegung von Personalentwicklungsmaßnahmen auf die Veränderung des eigenen Unterrichts abzielt.

Skala VII: Auf den beruflichen Aufstieg bezogene Ziele der Personalentwicklung: Karriere wird in dieser Arbeit sowohl mit allgemeiner erfolgreicher Berufsausübung gleichgesetzt als auch als klassischer vertikaler Aufstieg verstanden. Diese Skala misst, inwieweit die befragten schulischen Akteure Personalentwicklung als Vehikel für einen vertikalen Aufstieg betrachten.

Skala VIII: Berufliche Pläne – Aufstieg: Ergänzend zu den persönlichen Zielen, welche die Lehrkräfte mit der Personalentwicklung in Verbindung bringen, wurden die allgemeinen beruflichen Pläne erfragt. Die Skala „berufliche Pläne – Aufstieg“ misst, inwieweit ein klassischer beruflicher Aufstieg in den Schulen angestrebt wird.

Skala IX: Systematische Entwicklung des Personalentwicklungsbedarfes: Eine systematische Bedarfsermittlung gilt als eine wichtige Voraussetzung für eine effektive Personalentwicklung in Organisationen (vgl. Kapitel 4.3.2). Die Skala zur Bedarfsermittlung misst, inwieweit es einen Systematisierungsgrad der Bedarfsermittlung an den Schulen der Stichprobe nach Wahrnehmung von Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern gibt.

Skala X: Ausprägung schulischer Personalentwicklungsziele: Die Skala misst, inwieweit schulische Ziele der Personalentwicklung in den Schulen ausgeprägt sind.

Skala XI: Innovationsbereitschaft: Die Entwicklung von Schule ist Veränderung. Schule kann sich nur verändern, wenn die in ihr tätigen Akteure Änderungsbereitschaft beweisen, neue Wege gehen wollen, Impulse aufnehmen und für alternative Konzepte offen sind. Die Innovationsbereitschaft ist ein zentraler Baustein um beurteilen zu können, ob in einer Schule ein Innovationsklima herrscht (vgl. Holtappels 2002, S. 90). In dieser Arbeit wird die Innovationsbereitschaft als eine Voraussetzung zur Implementation konzeptioneller Ansätze von Personalentwicklung in Schulen untersucht. Die Skala misst, inwieweit die schulischen Akteure für pädagogische Innovationen in der Schule offen sind.

Skala XII: Einbindung in schulisches Qualitätsmanagement: Qualität und Qualitätsmanagement sind schillernde und gleichsam unscharfe Begriffe im Schulwesen. Auf Grundlage einer Fragenbatterie zu zentralen Bereichen der derzeitigen Debatte um schulische Qualitätsentwicklung misst die Skala die Einbindung der Befragten in das innerschulische Qualitätsmanagement.

Beschreibung der Stichprobe

257 Fragebögen (N=257) sind in die Auswertung einbezogen worden. Legt man die Informationen der amtlichen Schulstatistik des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen der Befragung der jeweiligen Schulleitungen zu Grunde, sind an den zehn Schulen der Stichprobe insgesamt 543 Personen beschäftigt.¹⁶⁶ Das entspricht einer Rücklaufquote der Gesamtstichprobe von etwa 47 %.¹⁶⁷

Bei der Erhebung wurden drei zentrale Gruppen der schulischen Akteure unterschieden: Lehrkräfte, Mitglieder der Schulleitung (SL) und die Referendare (Lehramtsanwärter). Von den 257 in die Auswertung einbezogenen Fragebögen stammen 208 Fragebögen von Lehrkräften, 25 von Mitgliedern der Schulleitung und 21 von Lehramtsanwärtern. 3 Personen haben keine Angaben zu ihrer schulischen Funktion gemacht. Die folgende Tab. 7.2.8 – I vergleicht die erhobene Stichprobe mit der Grundgesamtheit der nordrhein-westfälischen Lehrkräfte auf Basis einer statistischen Übersicht mit dem Stand Oktober 2004 (vgl. MSJK 2005).

Tab. 7.2 – II: Vergleich der erhobenen Stichprobe zur Gesamtheit der nordrhein-westfälischen Gymnasiallehrerschaft

Merkmale	Eigene Erhebung	Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen
Schulen	10	521
N	257	33.122 ¹⁶⁸
Alterstruktur	N=233 ¹⁶⁹	
Bis 30 Jahre	12(5,2%)	1.278(3,9%)
31-40 Jahre	43(18,5%)	5.165(15,6%)
41-50 Jahre	45(19,3%)	8.638(26,1%)
51-60 Jahre	112(48,1%)	16.290(49,2%)
ab 60 Jahre	21(9,0%)	1.751(5,3%)
Geschlecht		
männlich	126(54,1%)	17.484(52,8%)
weiblich	107(45,9%)	15.638(47,2%)
Rechtsverhältnis: Anteil der Lehrkräfte im Beamtenverhältnis	208/89,2%	31.993/87,9% ¹⁷⁰
Beschäftigungsverhältnis		
Vollzeit	176/76%	22.622/62,2%
Teilzeit	56/24%	10.500/28,8%
Lehramtsanwärter	21/254(8,3%)	2.708/33.122(8%)

Die Prozentwerte in Bezug auf das Alter zeigen, dass in den fünf Kategorien ähnliche Verteilungen vorherrschen. Die Geschlechterverteilung, das Rechtsverhältnis der Beschäftigung und die Art des Beschäftigungsverhältnisses sind ebenso in beiden Stichproben ähnlich. Die interferenzstatistische Überprüfung der untersuchten Merkmale mit Hilfe des Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstests zeigt, dass keine signifikanten Unterschiede bezüglich der untersuchten Randverteilungen bestehen. Es wird deshalb angenommen, dass die Stichproben aus der gleichen Grundgesamtheit stammen. Dies wird als Berechtigung dafür angesehen, dass signifikante Ergebnisse in dieser Studie präsentiert werden können, obwohl keine Zufallsstichprobe vorliegt (vgl. Kapitel 7.2.4).

In den folgenden Unterkapiteln werden nun zentrale Befunde dieser Erhebung vorgestellt.

7.3 Personalentwicklung in zehn nordrhein-westfälischen Gymnasien – Auswertung der Ergebnisse

In diesem ersten Schritt werden zu den jeweiligen Fragestellungen in den Unterkapiteln univariate Analysen über Mittelwertvergleiche und Häufigkeitsauszählungen der Skalen und Items vorgenommen. Daraufhin werden – sofern diese bestehen – signifikante und inhaltlich begründbare Gruppenunterschiede auf einem 5%-Signifikanzniveau sowie praktisch bedeutsame Effekte referiert. Für die Auswertung der Fragestellungen wurde folgende Vorgehensweise gewählt: Herleitung und Formulierung der Arbeitsannahme, Beschreibung der

Daten, Fokussierung besonderer Gruppenunterschiede, Formulierung zentraler Aussagen, Folgerungen aus den Daten und Abfassung aus den Daten begründbarer Arbeitshypothesen für folgende Untersuchungen.

7.3.1 Begriff und Inhalt der Personalentwicklung¹⁷¹

Sowohl in der erziehungswissenschaftlichen als auch in der betriebswirtschaftlichen Literatur scheint es keine einheitliche Begriffsabgrenzung zur Personalentwicklung zu geben (vgl. Kapitel 1.1). Erziehungswissenschaftliche Autoren übertragen zumeist betriebswirtschaftliche Begrifflichkeiten auf den Bereich Schule. Prinzipiell lassen sich aber Maßnahmen der Bildung und Förderung als zentrale Inhaltsbereiche der Personalentwicklung unterscheiden (vgl. Kapitel 4.2.). Wegen der Uneinheitlichkeit der Begriffsabgrenzung wurden die schulischen Akteure nach ihrem persönlichen Begriffsverständnis von Personalentwicklung befragt.

Für die Auswertung wird die Arbeitsannahme zugrunde gelegt, dass die Befragten Akteure Personalentwicklung am ehesten als Lehrerbildung betrachten und den Bereichen Förderung oder Schulentwicklung kaum eine Bedeutung bei einer ersten Begriffsbestimmung zukommt.

Die schulischen Akteure wurden in geschlossenem Antwortformat danach befragt, welche inhaltlichen Bereiche Gegenstand der Personalentwicklung sind.

Tab. 7.3.1 – I: Mittelwerte zu den in Skalen abgebildeten Inhaltsbereichen: Lehrerbildung, Förderung und Schulentwicklung

Skala	MW	SD	n
Lehrerbildung als Teilbereich der Personalentwicklung	1,8	0,775	236
Fördermaßnahmen als Teilbereich der Personalentwicklung	1,8	0,778	241
Schulentwicklung als Teilbereich der Personalentwicklung	1,8	0,724	230
0 („Ablehnung“) bis 3 („Zustimmung“).			

Die Mittelwertanalyse der Skalen „Lehrerbildung“, „Förderung“ und „Schulentwicklung“ als jeweilige Teilbereiche der Personalentwicklung zeigt, dass allen drei Bereichen eine gleich hohe Bedeutung für die Befragten zukommt. Der Mittelwert beträgt für alle drei Skalen 1,8 (vgl. Tab. 7.3.1 – I). Die befragten schulischen Akteure stimmen demnach eher zu, dass „Lehrerbildung“, „Förderung im Beruf“ und „Schulentwicklung“ Gegenstand von „Personalentwicklung für Lehrkräfte“ ist.

Gruppenvergleiche

Ein mittlerer Effekt ($d^{172}=0,58$) zeigt sich zwischen Lehrkräften und Schulleitungen im Hinblick auf die Einschätzung, dass Personalentwicklung für Lehrkräfte auch Aspekte der Schulentwicklung umfasst.

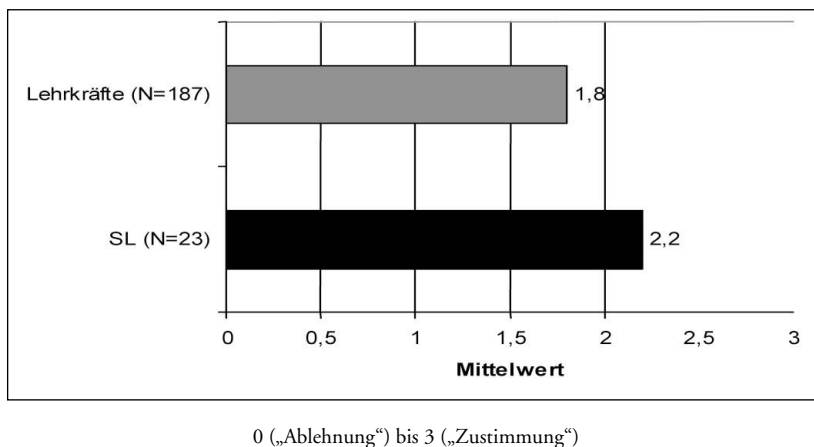


Abb. 7.3.1 – I: Gruppenspezifische Mittelwertunterschiede der Skala „Schulentwicklung als Personalentwicklung“

In einem 95%-Vertrauensintervall mit einer unteren Grenze von 0,15 und einer Obergrenze von 1,02 stimmen die Schulleitungsmitglieder viel eher zu ($d=0,58$), dass Personalentwicklung für Lehrkräfte den Bereich Schulentwicklung umfasst. Der Mittelwert der Schulleitungen beträgt 2,2, der Mittelwert der Lehrkräfte 1,8. Zur Gruppe der Referendare bestehen keine praktisch bedeutsamen Effekte.

Zentrale Aussagen

- Lehramtsanwärter, Lehrkräfte und Schulleitungsmitglieder betrachten die Bereiche Lehrerbildung und Förderung gleichermaßen als Inhaltsbereich schulischer Personalentwicklung.
- Die Schulleitungen messen dem Bereich der Schulentwicklung eine stärkere Bedeutung bei als die Lehrkräfte.

Folgerungen zur Begriffsabgrenzung der Personalentwicklung:

Entgegen der Arbeitsannahme setzen die Befragten die Personalentwicklung nicht mit der klassischen Lehrerbildung gleich. Schulentwicklung, Lehrerbildung und Förderung spielen gleichermaßen eine Rolle, wenn Personalentwicklung inhaltlich beschrieben wird. Der Schulentwicklung wird von den Schulleitungsmitgliedern eine höhere Gewichtung als Teil der Personalentwicklung in Schulen beigemessen als von den Lehrkräften. Dies mag dadurch zu erklären sein, dass die Schulleitungen für Personalentwicklung und Schulentwicklung verantwortlich sind. Sie haben möglicherweise einen anderen Blick auf Überschneidungsbereiche zwischen Schul- und Personalentwicklung. Die hohe Gewichtung der Förderung durch die Befragten mag auf den ersten Blick überraschen, findet diese doch bisher – so eine in der Literatur verbreitete Annahme – kaum Verbreitung, da in Schulen oftmals kaum vertikale Aufstiegsmöglichkeiten vorhanden sind (vgl. Kapitel 4.2.1). Zudem erscheint es überraschend, dass die Befragten die Schulentwicklung der Personalentwicklung zuordnen und weniger die Personalentwicklung als Weg der Schulentwicklung zu betrachten scheinen (vgl. Rolff 1998, S. 302). Die Ausprägung der Mittelwerte bei jeweils 1,8 zeigt allerdings,

dass die schulischen Akteure „eher zustimmen“. Dies mag so gedeutet werden, dass in den Schulen kein differenziertes Begriffsverständnis vorherrscht, da kein Bereich eine besonders starke Zustimmung durch die Befragten erfährt.

Die Arbeitsannahme ist durch diese Ergebnisse auf Grundlage der durchgeführten Mittelwertanalyse nicht haltbar. Auf Grundlage dieser Ergebnisse müssen weitergehende Arbeitsannahmen formuliert werden:

- Wenn man schulische Akteure nach ihrer Begriffsauffassung von Personalentwicklung für Lehrkräfte befragt, umfasst der Begriff Personalentwicklung bei den drei die Bereiche Lehrerbildung, Förderung im Beruf und Schulentwicklung gleichermaßen.
- Wenn man Schulleitungen nach ihrer Begriffsauffassung von Personalentwicklung befragt, dann hat der Begriffsbereich der Schulentwicklung als Element der Personalentwicklung eine viel höhere Bedeutung als für Lehrkräfte.

7.3.2 Akzeptanz der Personalentwicklung¹⁷³

Die Lehrkräfte werden als ein zentraler Faktor für das Gelingen von Unterrichtsprozessen und den Erfolg schulischer Arbeit betrachtet. Um Lehrkräfte in ihrem beruflichen Handeln zu unterstützen, um damit gleichsam die schulische Arbeit qualitativ zu verbessern, wird kontinuierliche Personalentwicklung für die Lehrkräfte im Kontext schulischer Entwicklungsprozesse und der Qualitätsentwicklung diskutiert und gefordert (vgl. Kapitel 5). Die Schulleitungen werden dabei als zentrale Figuren für einzelschulische Entwicklungsprozesse betrachtet (vgl. Bonsen et al 2002, S. 40f.). Um Personalentwicklung in den Schulen fest zu implementieren, werden die schulischen Akteure an dieser Stelle deshalb nach ihrer persönlichen Bedeutungsbeimessung und konkret nach Ablehnung der Personalentwicklung im Schulalltag befragt. Ender/Strittmatter vermuten, dass regelmäßige Personalentwicklung von Teilen der Kollegien als Einschränkungen der beruflichen Autonomie oder gar als Bedrohung wahrgenommen und möglicherweise gar wehrhaft abgelehnt wird (vgl. Ender/Strittmatter 2001, S. 10), denn Lehrkräfte sind vom professionellen Selbstverständnis her für ihre berufliche Weiterentwicklung selbst verantwortlich (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 13). Sollte Personalentwicklung bei den Lehrkräften eine geringe Bedeutung haben und auf hohe Ablehnung treffen, wäre – wie es Dubs befürchtet – mit großen Widerständen bei jeglichem Versuch von Systematisierung zu rechnen (vgl. 2001a, S. 25).

Als Arbeitsannahme wird davon ausgegangen, dass Personalentwicklung bei den schulischen Akteuren positiv besetzt ist, die schulischen Akteure schätzen Personalentwicklung als bedeutsam für den Lehrberuf ein und Personalentwicklung stößt auf eine geringe Ablehnung im Berufsalltag.

Wegen der gesetzlich übertragenen Verantwortung für Personalentwicklung in den Schulen kann weiterhin davon ausgegangen werden, dass die Schulleitungen der Personalentwicklung eine höhere Bedeutung beimessen als die Lehrkräfte.

Zur Beantwortung dieser Arbeitsannahmen werden die zwei Skalen „Stellenwert von Personalentwicklung“ und „Ablehnung von Personalentwicklung“ herangezogen (vgl. Tab. 7.3.2 – I).

Tab. 7.3.2 – I: Mittelwerte der Skalen „Ablehnung von PE im Berufsalltag“ und „Bedeutung von PE“ (Hier: Schulleitungen und Lehrkräfte)

Skala	MW	SD	n
Bedeutung von Personalentwicklung	1,8	,745	223
Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag	0,9	,786	223
Mittelwertvergleiche von 0 („gering“) bis 3 („hoch“)			

Der Mittelwert der Skala „Bedeutung der Personalentwicklung“ liegt bei 1,8. Der Wert zeigt, dass die Bedeutung von Personalentwicklung von den Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften dieser Stichprobe recht hoch eingestuft wird. Der Mittelwert der Skala „Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag“ liegt bei 0,9, so dass von einer geringen Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag in den Schulen dieser Stichprobe ausgegangen werden kann (vgl. Tab. 7.3.2. – I). Es zeigen sich keine praktisch bedeutsamen oder signifikanten Effekte zwischen den beiden untersuchten Gruppen. Es scheint überraschend, dass die Schulleitungen, begründet durch in § 59 Abs. 2 im Schulgesetz zugeschriebene Verantwortung für Personalentwicklung, dieser nicht eine höhere Bedeutung beimessen als die Lehrkräfte. Eine Ursache kann in der Angrenzung zwischen Schulleitungen und Lehrkräften liegen. Den Schulen und auch den Schulleitungen wurde Anonymität zugesichert, weshalb lediglich gefragt wurde, ob die Personen „Mitglied der Schulleitung“ sind. Die gesetzliche Verpflichtung, für die Personalentwicklung verantwortlich zu sein, mag so möglicherweise nicht für alle Schulleitungspersonen in dieser Stichprobe zutreffen. Diese Verantwortung gilt dann, wenn die Person stellvertretender Schulleiter oder Mitglied einer erweiterten Schulleitung ist.

Zentrale Aussagen zur Akzeptanz der Personalentwicklung

- Die Bedeutung von Personalentwicklung ist in dieser Stichprobe für Schulleitungen und Lehrkräfte gleichermaßen hoch, Personalentwicklung trifft in der Stichprobe im Berufsalltag nicht auf Ablehnung.

Folgerungen zur Akzeptanz der Personalentwicklung

Die eher hohe Bedeutung der Personalentwicklung für die Lehrkräfte und eine geringe Ablehnung derselben im Berufsalltag können als gute Voraussetzungen für die Umsetzung konzeptioneller Ansätze der Personalentwicklung gedeutet werden. Personalentwicklung wird von den befragten schulischen Akteuren auch im Berufsalltag nicht abgelehnt, obwohl möglicherweise eine Mehrbelastung auf die Akteure zukommen würde.

Die formulierten Arbeitsannahmen sind – zumindest abgeschwächt für diese Stichprobe – haltbar:

- Wenn man die schulischen Akteure die persönliche Bedeutung der Personalentwicklung für den Beruf einschätzen lässt, dann messen die Befragten der Personalentwicklung eine hohe Bedeutsamkeit bei.
- Wenn man schulische Akteure der Stichprobe nach der Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag befragt, dann ist eine Ablehnung gering ausgeprägt.

7.3.3 Inhaltsbereiche der Personalentwicklung

Bei dieser Frage wurde nach den Inhaltsbereichen der letzten belegten Maßnahmen und der in Zukunft gewünschten Maßnahmen unterschieden.

Inhaltsbereiche der letzten belegten Personalentwicklungsmaßnahme

Die Aufgaben¹⁷⁴ und Anforderungen an die Menschen im Lehrberuf sind sehr umfangreich. Deshalb gibt es eine Vielzahl von Inhaltsbereichen, die Gegenstand von Personalentwicklung für Lehrkräfte sein können. Diesen Schluss lässt der Fortbildungsbericht für Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen zu (vgl. Kapitel 6.2.2). Die schulischen Akteure wurden danach befragt, welchem Inhaltsbereich sie die letzte Personalentwicklungsmaßnahme zuordnen würden, die sie belegt haben. Es bestand für die Antwortenden die Möglichkeit der Mehrfachantwort, so dass die belegte Maßnahme mehreren Inhaltsbereichen zuzuordnen war.

Weil Unterricht traditionell im Zentrum von Schule steht, wird als erste Arbeitsannahme davon ausgegangen, dass der Unterricht den zentralen Inhaltsbereich belegter Personalentwicklungsmaßnahmen der Befragten ausmacht.

Der Lehrberuf wird mitunter von den Lehrkräften als sehr belastend erlebt (vgl. z.B. Gudjons 2000, S. 34). Mit den Ursachen für die Arbeitsbelastung von Lehrkräften beschäftigt sich eine Studie der Universität Potsdam, die bei einer Befragung von 3.000 Lehrkräften unterschiedlicher Regionen und Schularten feststellt, dass die subjektiv empfundene Arbeitsbelastung durch Arbeitsbedingungen und hier primär durch das Verhalten schwieriger Schüler, durch die Klassengröße und durch das Stundendeputat erklärbar ist (vgl. hierzu Schaarschmidt et al. 1999).

Weil viele Lehrkräfte den Beruf als belastend wahrnehmen, soll als zweite Arbeitsannahme davon ausgegangen werden, dass auch Maßnahmen belegt worden sind, die dem Selbstmanagement und dem Erlernen des Umgangs mit Belastungssituationen zuzuordnen sind.

Tab. 7.3.3. – I: Inhaltsbereiche der letzten Personalentwicklungsmaßnahme, an der teilgenommen wurde (Mehrfachnennungen möglich)

Die letzte Personalentwicklungsmaßnahme, an der ich teilgenommen habe, ist folgenden Inhaltsbereichen zuzuordnen:	Ja	n
Unterrichtsentwicklung	61 %	208
Wissenschaftliche Weiterqualifizierung in den Unterrichtsfächern	52 %	205
Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung	43 %	203
Schulprogrammarbeit	32 %	204
Schulentwicklung	31 %	206
Evaluation	23 %	198
Förderdiagnostik	18 %	199
Schulmanagement	17 %	199
Selbstmanagement (z.B. Selbstmanagement, Stressmanagement)	16 %	197

Die Befunde zeigen, dass „Unterrichtsentwicklung“ (61%), „wissenschaftliche Weiterqualifizierung in den Unterrichtsfächern“ (52%), „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“

(43%), „Schulprogrammarbeit“ (32%) sowie „Schulentwicklung“ (31%) bei der letzten besuchten Personalentwicklungsmaßnahme die wichtigsten Inhaltsbereiche bei den befragten Akteuren dieser Stichprobe darstellen (vgl. Tab. 7.3.3 – I). Weniger frequentiert wurden also Maßnahmen der Inhaltsbereiche „Evaluation“ (23%), „Förderdiagnostik“ (18%), „Schulmanagement“ (17%) und „Selbstmanagement“ (16%).

Gruppenunterschiede

Es lassen sich signifikante Zusammenhänge zwischen den Variablen „Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ ($p=0,03$), „Schulprogrammarbeit“ ($p=0,000$), „Schulmanagement“ ($p=0,000$), „Schulentwicklung“ ($p=0,000$) und „Selbstmanagement“ ($p=0,000$) einerseits und der schulischen Funktion der Befragten (Lehrkraft und Schulleitungen) andererseits nachweisen (vgl. Abb. 7.3.3 – I).

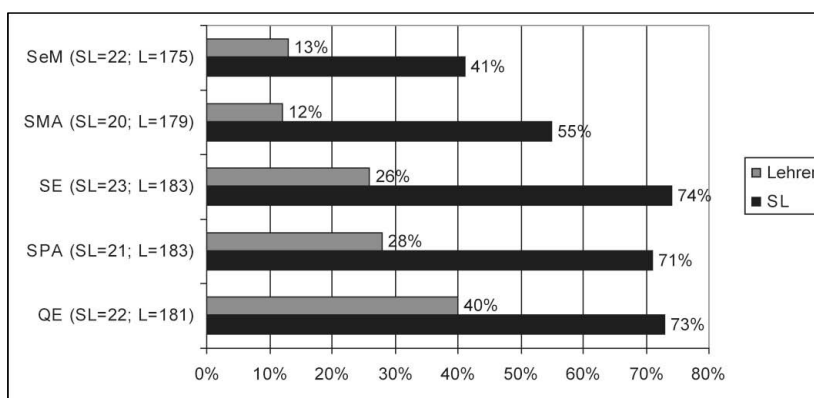


Abb. 7.3.3 – I: Inhaltsbereiche der letzten Personalentwicklungsmaßnahmen (Gruppenunterschiede)¹⁷⁵

Demnach sind die Inhaltsbereiche Qualitätsentwicklung (QE, $p=0,005$), Schulprogrammarbeit (SPA, $p=0,000$), Schulentwicklung (SE, $p=0,000$), Schulmanagement (SMA, $p=0,000$) und Selbstmanagement (SeM, $p=0,003$) von den Schulleitungsmitgliedern signifikant häufiger als Inhalt der letzten belegten Personalentwicklungsmaßnahme angegeben worden als von den Lehrkräften (vgl. Abb. 7.3.3 – I). Besonders auffällig sind die Qualitätsentwicklung, Schulprogrammarbeit und Schulentwicklung; diese sind von mindestens 70% der befragten Schulleitungsmitglieder der Stichprobe benannt worden. Schul- und Selbstmanagement wurden von 55 bzw. 41% der Schulleitungen benannt.

Zentrale Aussagen

- Unterrichtsentwicklung und die wissenschaftliche Weiterqualifizierung in den Unterrichtsfächern sind die am häufigsten benannten Inhalte der letzten besuchten Personalentwicklungsmaßnahme.
- Bei den befragten Schulleitungen lag die letzte besuchte Personalentwicklungsmaßnahme signifikant öfter in den Bereichen Qualitätsentwicklung, Schulprogrammarbeit, Schulentwicklung, Schulmanagement oder Selbstmanagement als dies bei den Lehrkräften der Fall war.

Folgerungen zu den Inhaltsbereichen

Die am häufigsten genannten Bereiche – die Unterrichtsentwicklung und die wissenschaftliche Weiterqualifizierung in den Unterrichtsfächern – sind dem Aufgabenfeld des Unterrichts zuzuordnen. Die signifikant häufiger von den Schulleitungen benannten Inhaltsbereiche der Schulentwicklung, des Qualitätsmanagements, der Schulprogrammarbeit und des Selbstmanagements lassen den Schluss zu, dass Schulleitungen in erster Linie Personalentwicklungsmaßnahmen frequentieren, die zentrale Bereiche ihrer Schulleitungstätigkeit abdecken.

Die erste Arbeitsannahme kann also erhalten bleiben und in Forschungshypothesen übertragen werden:

- Wenn die schulischen Akteure nach Inhaltsbereichen der letzten belegten Personalentwicklungsmaßnahmen befragt werden, dann werden unterrichtsbezogene Bereiche am häufigsten genannt.
- Wenn die schulischen Akteure nach Inhaltsbereichen der letzten belegten Personalentwicklungsmaßnahmen befragt werden, dann belegen Schulleitungen signifikant häufiger ihre tägliche Arbeit betreffende Maßnahmen in den Bereichen Schulentwicklung, Qualitätsmanagement, Schulprogrammarbeit und Selbstmanagement.

Gewünschte Inhaltsbereiche von Personalentwicklungsmaßnahmen

In einer weiteren Frage wurden die schulischen Akteure der Stichprobe dem gewünschten Inhaltsbereich einer nächsten Personalentwicklungsmaßnahme befragt. Als Arbeitsannahme gilt, dass – genau wie bei den Inhaltsbereichen belegter Maßnahmen – dem Unterrichtsbe-
reich die zentrale Bedeutung für eine zukünftige Maßnahme der Personalentwicklung zukommt und dass das Selbstmanagement ein wichtiger Wunsch für die Befragten darstellt. Durch die Befunde der Inhaltsbereiche der belegten Maßnahmen kann mit Effekten zwischen dem Bedarf der Schulleitungsmitglieder und dem der Lehrkräfte gerechnet werden.

Tab. 7.3.3 – II: Gewünschte Inhaltsbereiche für eine kommende Personalentwicklungsmaßnahme (Mehrfachantworten möglich)

Wenn ich an die Teilnahme einer Personalentwicklungsmaßnahme in naher Zukunft denke, sollte diese am ehesten folgenden Inhaltsbereichen zugeordnet sein:	Ja	n
Unterrichtsentwicklung	78%	215
Wissenschaftliche Weiterqualifizierung in den Unterrichtsfächern	67%	210
Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung	59%	208
Förderdiagnostik	52%	206
Selbstmanagement (z.B. Selbstmanagement, Stressmanagement)	50%	208
Schulentwicklung	42%	203
Evaluation	32%	200
Schulmanagement	31%	202
Schulprogrammarbeit	22%	202
Die Signifikanz wurde nach dem exakten Monte-Carlo-Test untersucht.		

Die Befunde belegen einerseits einen Schwerpunkt im Unterrichtsbereich und zugleich tritt eine breite Fächerung der gewünschten Inhaltsbereiche auf. Die unterrichtsbezogenen Bereiche „Unterrichtsentwicklung“ (78%) und „wissenschaftliche Weiterqualifizierung“ (67%) sind für die Befragten die beiden wichtigsten Inhaltsbereiche für eine in naher Zukunft liegende Personalentwicklungsmaßnahme. Auch für die Inhaltsbereiche „Qualitätsmanagement“ (59%), „Förderdiagnostik“ (52%) und „Selbstmanagement“ (50%) äußern mehr als 50% der Befragten ein Bedürfnis für eine kommende Personalentwicklungsmaßnahme. Die Bereiche „Schulentwicklung“ (42%), „Evaluation“ (32%) und „Schulmanagement“ (31%) werden von mindestens 30% der Befragten als Inhaltsbereich einer nächsten Personalentwicklungsmaßnahme gewünscht. „Schulprogrammarbeit“ mit 22% Nennungen spielt für die Befragten die geringste Rolle.

Gruppenunterschiede

In Bezug auf Schulentwicklung ($p=0,039$), Schulmanagement ($p=0,006$), wissenschaftliche Weiterqualifizierung in den Unterrichtsfächern ($p=0,006$) und Evaluation ($p=0,012$) als gewünschter Inhaltsbereich einer Personalentwicklungsmaßnahme gibt es signifikante Zusammenhänge zur Funktion der Befragten in der Schule.

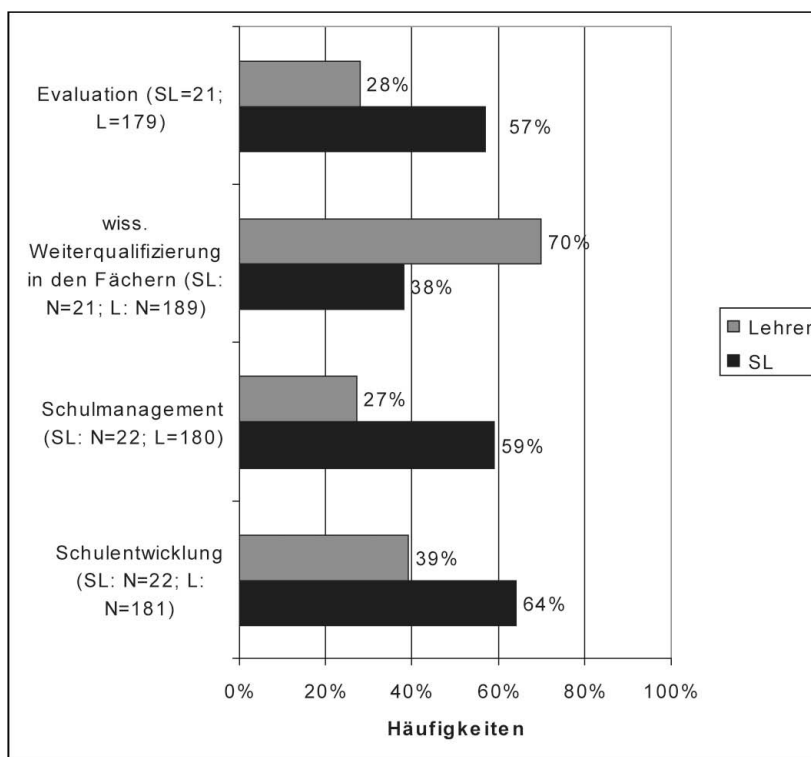


Abb. 7.3.3 – II: Gewünschte Inhaltsbereiche für zukünftige Personalentwicklungsmaßnahmen (Mehrfachantworten möglich).¹⁷⁶

In Bezug auf die nächste Personalentwicklungsmaßnahme streben die Schulleitungsmitglieder signifikant häufiger die Inhaltsbereiche Schulentwicklung (64% der Schulleitungsmitglieder), Schulmanagement (59%) und Evaluation (57%) an. Für die Lehrkräfte ist der Inhaltsbereich der wissenschaftlichen Weiterqualifizierung in den Unterrichtsfächern wichtiger. 70% der Lehrkräfte streben eine Personalentwicklungsmaßnahme an, die diesem Inhaltsbereich zuzuordnen ist. Von den Schulleitungsmitgliedern sind es hingegen nur 38% (vgl. Abb. 7.3.3 – II).

Zentrale Aussagen zu den gewünschten Inhaltsbereichen

- Am größten ist der Wunsch bei den Befragten nach den Bereichen Unterrichtsentwicklung, wissenschaftliche Weiterqualifizierung in den jeweiligen Fächern, Qualitätsmanagement, Förderdiagnostik und Selbstmanagement. Weniger eine Rolle spielen die Bereiche Schulentwicklung, Evaluation, Schulmanagement und Schulprogrammarbeit.
- Es zeigen sich signifikante Unterschiede, wonach die Schulleitungen statistisch bedeutsam häufiger die Inhaltsbereiche Schulentwicklung, Schulmanagement und Evaluation anstreben. Die Lehrkräfte hingegen streben signifikant häufiger eine wissenschaftliche Weiterqualifizierung in ihrem Unterrichtsfach an.

Folgerungen zu den gewünschten Inhaltsbereichen

Die inhaltliche Nachfrage in dieser Stichprobe ist – trotz des Schwerpunktes im Bereich Unterricht – weit gefächert. Die präsentierten Daten liefern einen Hinweis darauf, dass der inhaltliche Bedarf an Personalentwicklung zwischen Schulleitungen und Lehrkräften unterschiedlich ist. So werden Maßnahmen im Bereich Schulmanagement, Schulentwicklung und Evaluation von den Schulleitungsmitgliedern viel stärker gewünscht als von den Lehrkräften. Für letztere hingegen hat die wissenschaftliche Weiterqualifizierung in den Unterrichtsfächern einen besonderen Stellenwert als Inhaltsbereich der nächsten Personalentwicklungsmaßnahme. Beide Gruppen wünschen sich Maßnahmen der Unterrichtsentwicklung, des Qualitätsmanagements, der Förderdiagnostik und des Selbstmanagements. In dieser Studie wurden lediglich allgemeine Inhaltsbereiche erhoben, welche für eine professionelle Bedarfsermittlung einer Operationalisierung bedürfen. Denn durchaus möglich erscheint es z.B., dass Schulleitungen und Lehrkräfte zwar Personalentwicklungsmaßnahmen im Bereich der Unterrichtsentwicklung anstreben, Lehrkräfte allerdings konkrete Aspekte des Unterrichtsgeschehens fokussieren, Schulleitungen hingegen Strategien und Maßnahmen zur schulweiten Umsetzung besonderer Unterrichtskonzepte in den Mittelpunkt stellen.

Die eingangs benannten Arbeitsannahmen werden durch die vorgestellten Befragungsergebnisse erhärtet und können differenziert werden:

- Wenn die schulischen Akteure nach dem Inhaltsbereich einer zukünftigen Personalentwicklungsmaßnahme befragt werden, dann wird der unterrichtsbezogene Bereich am häufigsten genannt.
- Wenn die schulischen Akteure nach dem Inhaltsbereich einer zukünftigen Personalentwicklungsmaßnahme befragt werden, dann wird der Bereich des Selbstmanagements von mindestens 50% der Befragten gewünscht.
- Fragt man Schulleitungen und Lehrkräfte nach gewünschten Inhaltsbereichen einer zukünftigen Personalentwicklungsmaßnahme, streben die Schulleitungsmitglieder signifikant häufiger die Inhaltsbereiche Schulentwicklung und Schulmanagement an als Lehrkräfte.

- Fragt man Schulleitungen und Lehrkräfte nach gewünschten Inhaltsbereichen einer zukünftigen Personalentwicklungsmaßnahme, ist der Bereich der wissenschaftlichen Weiterqualifizierung in den Unterrichtsfächern von den Lehrkräften signifikant häufiger gewünscht.

Vergleich der Inhalte belegter und angestrebter Personalentwicklungsmaßnahmen

Stellt man die Inhaltsbereiche von belegten Maßnahmen einander gegenüber, dann zeigt sich, dass „Unterrichtsentwicklung“, „wissenschaftliche Weiterqualifizierung in den Fächern“ und der Bereich „Evaluation“ die bedeutendsten Inhaltsbereiche waren und diese auch in besonderem Maße in Zukunft angestrebt werden. Berechnet man die Prozentsatzdifferenz (d%) zwischen belegten und gewünschten Inhaltsbereichen, dann zeigt sich, dass der zukünftige Bedarf in den Inhaltsbereichen immer höher ist als die Belegung von Inhaltsfeldern. Ausnahme bildet hier die Schulprogrammarbeit: Für diesen Bereich geben 32% an, die letzte Personalentwicklungsmaßnahme in diesem Feld belegt zu haben und nur 22% (d%=-10) der Befragten streben eine Personalentwicklungsmaßnahme in diesem Gebiet an (vgl. Tab. 7.3.3 – III).

Tab. 7.3.3 – III: Unterschiede zwischen den Inhaltsbereichen belegter und angestrebter Personalentwicklungsmaßnahmen (Mehrfachantworten möglich)

Wenn ich an die Teilnahme einer Personalentwicklungsmaßnahme in naher Zukunft denke, sollte diese am ehesten folgenden Inhaltsbereichen zugeordnet sein:	teilgenommen	gewünscht	d%
Selbstmanagement (z.B. Zeitmanagement, Stressmanagement)	16%	50%	34%
Förderdiagnostik	18%	52%	34%
Unterrichtsentwicklung	61%	78%	17%
Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung	43%	59%	16%
Wissenschaftliche Weiterqualifizierung in den Unterrichtsfächern	52%	67%	15%
Schulmanagement	17%	31%	14%
Schulentwicklung	31%	42%	11%
Evaluation	23%	32%	9%
Schulprogrammarbeit	32%	22%	- 10%

Die größten Prozentsatzdifferenzen zwischen in der Vergangenheit belegten und gegenwärtig gewünschten Inhaltsbereichen zeigen sich für die Bereiche „Förderdiagnostik“ und „Selbstmanagement“. Haben bisher nur 18% der Befragten eine Maßnahme im Bereich der Förderdiagnostik besucht, streben 52% eine Maßnahme in diesem Bereich an, die Prozentsatzdifferenz (d%) liegt bei 34%. Gleiches gilt für den Bereich des Selbstmanagements: 16% der Befragten geben an, dass die letzte belegte Personalentwicklungsmaßnahme im Bereich des Selbstmanagements lag, 50% der Befragten streben eine Maßnahme in diesem Feld an (d%=34%).

Zentrale Aussagen zu den gewünschten und den belegten Inhaltsfeldern

- Die Prozentsatzdifferenz zwischen dem Inhaltsbereich einer belegten und einer gewünschten Maßnahme ist für die Bereiche Selbstmanagement und Förderdiagnostik am größten.
- Alle abgefragten Inhaltsbereiche werden – bis auf die Schulprogrammarbeit – stärker gewünscht als sie bisher belegt worden sind.
- Schulprogrammarbeit ist der einzige Inhaltsbereich, der in der letzten Maßnahme stärker frequentiert wurde als er für eine kommende Maßnahme gewünscht wird.

Folgerungen

Bis auf den Bereich der Schulprogrammarbeit werden alle Inhaltsbereiche – zumindest für eine in naher Zukunft liegende Personalentwicklungsmaßnahme – stärker nachgefragt als sie in der letzten Personalentwicklungsmaßnahme belegt worden sind. Interpretiert man die Prozentsatzdifferenz $d\%$ als einen Faktor für die Angebotssättigung von Inhaltsbereichen der Personalentwicklung, dann ist lediglich im Bereich der Schulprogrammarbeit eine Angebotssättigung zu konstatieren. Alle anderen angefragten Inhaltsbereiche werden stärker gewünscht als sie bisher belegt worden sind. Zu diesen Inhaltsfeldern besteht folglich ein zukünftiger Bedarf, der bei den hier befragten schulischen Akteuren am stärksten in den Bereichen Förderdiagnostik und Selbstmanagement ausgeprägt ist.

7.3.4 Maßnahmen der Personalentwicklung

Neben den Inhaltsbereichen wurden die schulischen Akteure auch nach Maßnahmen befragt, die in den vergangenen zwei Jahren belegt worden sind, die in den nächsten zwei Jahren belegt werden sollen und ebenso nach Maßnahmen, die den Befragten unbekannt sind. Grundlage dieser Frage ist die Arbeitsannahme, dass den Lehrkräften ein Teil der Maßnahmen unbekannt ist, da Personalentwicklung im Unternehmensbereich bereits lange etabliert ist und sich in mannigfaltigen Ausprägungen zu vollziehen scheint (vgl. Kapitel 2.1). Die für den Schulbereich diskutierten (vgl. Kapitel 4.2) oder auch rechtlich definierten (Kapitel 4.3.2) Maßnahmen stammen zumeist aus unternehmerischen Anwendungsbereichen und sind dort etabliert, sodass angenommen werden kann, dass einzelne Maßnahmen den Befragten unbekannt sind.

In einem ersten Schritt wird deshalb eine Häufigkeitsauszählung der fünf Maßnahmen vorgestellt, in denen die Merkmalsausprägung „Ich kenne diese Maßnahme nicht“ am stärksten ausgeprägt ist. Daraufhin werden die zwei Merkmalsausprägungen „habe teilgenommen“, „habe nicht teilgenommen“ mit in die Auswertung mit einbezogen. In einem zweiten Schritt werden daraufhin die Maßnahmen ermittelt, die von den Befragten in den kommenden zwei Jahren am stärksten gewünscht werden („in den kommenden zwei Jahren ist die Teilnahme von mir gewünscht“).

Unbekanntheitsgrad von Personalentwicklungsmaßnahmen

Als Arbeitsannahme gilt im Hinblick auf den Bekanntheitsgrad, dass einzelne Personalentwicklungsmaßnahmen, die in Unternehmen Verbreitung und Akzeptanz finden und auch für Schulen als sinnvoll erachtet und rechtlich definiert sind, bei den Befragten Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern dieser Stichprobe unbekannt sind.

Mit jeweils geschlossenen Antwortformaten wurden die schulischen Akteure nach den Maßnahmen befragt, die für sie unbekannt sind. Hierfür wurden die Antwortformate zunächst in „unbekannt“ und „bekannt“ dichotomisiert.

Tab. 7.3.4 – I: Unbekanntheitsgrad von Personalentwicklungsmaßnahmen

Maßnahmen:	Maßnahme für mich unbekannt	teilgenommen	n
Potenzialanalyse	58%	2%	218
Coaching	48%	7%	218
Mentorat	44%	8%	219
Laufbahnberatung	41%	16%	219
E-Learning-Angebote	38%	25%	216
Die Signifikanz wurde für die dichotomen Merkmalsausprägungen „bekannt“ und „unbekannt“ mit dem exakten Monte-Carlo-Test in einem 95%-Konfidenzintervall überprüft.			

Die Analyse der Häufigkeiten zeigt, dass Verfahren der Potenzialanalyse (58% der Nennungen) bei den Schulleitungen und Lehrkräften dieser Stichprobe unbekannt sind. Auch die im Schulbereich intensiv diskutierten Instrument des Coachings (48%) oder mit den in Hamburg konzeptionell ausgearbeiteten Mentoraten zur Einarbeitung in neue Aufgaben kann ein großer Teil der Befragten (44%) nichts verbinden. Laufbahnberatungen – etwa über Mitarbeitergespräche – sind 41% der Befragten nicht vertraut. Ein ambivalentes Bild lässt sich beim E-Learning zeichnen. Zwar ist 38% der Befragten das E-Learning nicht geläufig, allerdings haben auch 25% der Befragten bereits an E-Learning-Maßnahmen teilgenommen. Die anderen am stärksten unbekannten Maßnahmen liefern ein recht einheitliches Bild und wurden bisher auch kaum frequentiert: Bei den Potenzialanalysen (2% Teilnahmen), dem Coaching (7% Teilnahmen), oder den Mentoraten (8%) geht die Frequentierung nicht über Einzelnennungen hinaus. An Laufbahnberatungen nahmen hingegen 16% der Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte teil (vgl. Tab. 7.3.4 – I). Für den Unbekanntheitsgrad sind keine signifikanten Gruppenunterschiede zwischen den Lehrkräften und den Schulleitungsmitgliedern der Stichprobe nachweisbar.

Zentrale Aussagen

- Potenzialanalysen, Maßnahmen der Laufbahnberatungen sowie Mentorate und Coachings sind einem Großteil der Befragten unbekannt und weisen eine geringe Beteiligungsquote in dieser Stichprobe auf.
- E-Learning-Angebote sind hingegen einem großen Teil der Befragten unbekannt, wurden aber andererseits bereits von einem Viertel der Befragten belegt.
- Es sind keine Gruppenunterschiede zwischen den Schulleitungen und Lehrkräften nachweisbar.

Folgerungen zum Unbekanntheitsgrad von Personalentwicklungsmaßnahmen

Es liegt die Vermutung nahe, dass die Maßnahmen Potenzialanalysen, Mentorate, Coachings oder Laufbahnberatungen – eben weil sie unbekannt – in den Schulen dieser Stichprobe kaum verbreitet sind. Ursache für die Unbekanntheit kann ein geringes Angebot für diese Maßnahmen sein, da Mentorate und Coachings zumeist langfristig angelegt und Potenzialanalysen recht spezialisierte Maßnahmen zur Laufbahnplanung sind. Maßnahmen des E-Learning sind für 38% unbekannt, andererseits wurden diese bereits von 25% der Befragten frequentiert. Dies mag so zu deuten sein, dass E-Learning an einzelnen Schulen verbreitet, an anderen hingegen bisher unbekannt ist. Dass es keine signifikanten Gruppenunterschiede zwischen den Schulleitungen und Lehrkräften gibt, kann als ein Indiz dafür gewertet werden, dass die Maßnahmen insgesamt im Schulsystem – also auch den für Personalentwicklung verantwortlichen Schulleitungen – unbekannt sind. Es scheint somit weder ein Angebot noch Diskussionen etwa im Rahmen einer informellen Bedarfsermittlung in den Schulen über die hier aufgeführten Maßnahmen zu geben. Aus den Befunden kann folgende Arbeitshypothese für weitere Forschungsansätze abgeleitet werden:

- Wenn man schulische Akteure an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen befragt, dann sind die Personalentwicklungsmaßnahmen Potenzialanalysen, Coachings, Mentorate, Instrumente der Laufbahnplanung und das E-Learning in erheblichem Maße unbekannt.

Besuchte Maßnahmen der Personalentwicklung

Als Arbeitsannahme wird davon ausgegangen, dass die in Nordrhein-Westfalen stark institutionalisierte Fort- und Weiterbildung den Kern der von den Befragten frequentierten Personalentwicklungsmaßnahmen ausmacht. Die Verantwortung der Schulleitungen für die Personalentwicklung in den Schulen umfasst neben den Fortbildungen vor allem – so definiert der Gesetzgeber – Beratungen, dienstliche Beurteilungen und Arbeitsgestaltungsmaßnahmen (vgl. Kapitel 4.3.2).

Es wird als Arbeitsannahme davon ausgegangen, dass die gesetzlich präzisierten Maßnahmen in dieser Stichprobe genauso verbreitet sind wie zentrale, in der Literatur diskutierte Maßnahmen (vgl. Kapitel 4.2).

Tab. 7.3.4 – II: Am stärksten besuchte Personalentwicklungsmaßnahmen (Mehrfachantworten möglich)

In den letzten zwei Jahren habe ich an folgenden Maßnahmen teilgenommen:	teilgenommen	n
Besuch von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen	84%	217
Mitarbeitergespräch zur Rückkopplung der geleisteten Arbeit	40%	220
Dienstliche Beurteilungen	35%	219
Fort- und Weiterbildungsplanung	30%	216
E-Learning-Angebote	25%	216
Die Signifikanz wurde für die dichotomen Merkmalsausprägungen „bekannt“ und „unbekannt“ mit dem exakten Monte-Carlo-Test überprüft.		

Die Befunde bestätigen die Annahme, dass die klassischen Veranstaltungen der Fort- und Weiterbildung den Kern der belegten Maßnahmen in dieser Stichprobe ausmachen. 84% der Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte geben an, Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung in den vergangenen zwei Jahren belegt zu haben. Trotz der rechtlichen Problematik um die Mitarbeitergespräche an den nordrhein-westfälischen Schulen (vgl. Kapitel 4.3.2) äußern 40% der Befragten, dass an den Schulen Mitarbeitergespräche¹⁷⁷ zur Rückkopplung der geleisteten Arbeit mit ihnen durchgeführt worden sind. Dienstliche Beurteilungen wurden von 35% der Befragten im Betrachtungszeitraum der letzten zwei Jahre frequentiert. 30% haben an einer Fort- und Weiterbildungsplanung teilgenommen, ein Viertel der Befragten hat persönliche Erfahrungen mit E-Learning-Angeboten gemacht (vgl. Tab. 7.3.4 – II).

Gruppenunterschiede

Ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen Fort- und Weiterbildungsplanung ($p=0,031$) und der Funktion der befragten Personen (Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte) in der Schule.

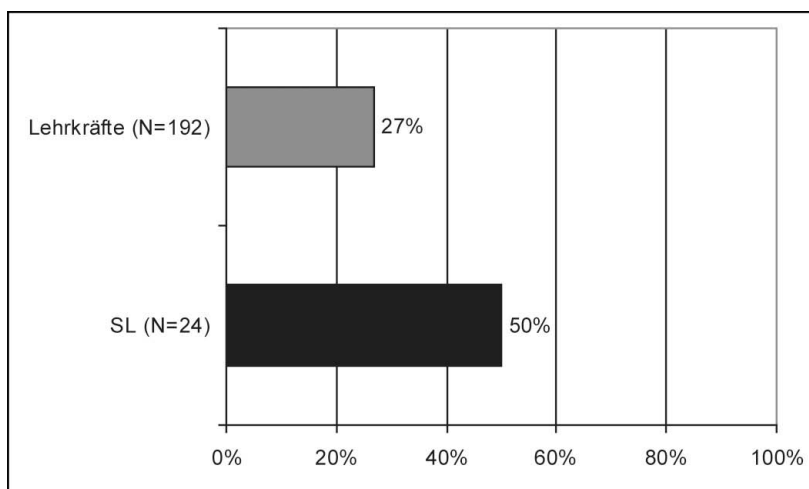


Abb. 7.3.4 – I: Gruppenunterschiede (Fort- und Weiterbildungsplanung). Hier: Merkmalsausprägung „hat teilgenommen“.¹⁷⁸

Die Gesamtauswertung zeigt, dass 30% der Befragten an einer Fort- und Weiterbildungsplanung teilgenommen haben. Der statistisch bedeutsame Gruppenunterschied weist aus, dass 27% der Lehrkräfte an einer Fort- und Weiterbildungsplanung in den vergangenen zwei Jahren teilgenommen haben, unter den Schulleitungsmitgliedern waren es 50% (vgl. Abb. 7.3.4 – I).

Zentrale Aussagen

- Fort- und Weiterbildung bildet den Kern der in dieser Stichprobe belegten Maßnahmen der Personalentwicklung in Schulen.

- In einem gewissen Umfang wurden Mitarbeitergespräche zur Rückkopplung der geleisteten Arbeit, dienstliche Beurteilungen, Maßnahmen der Fort- und Weiterbildungsplanung und E-Learning-Angebote frequentiert.
- Schulleitungsmitglieder waren signifikant häufiger an Maßnahmen der Fort- und Weiterbildungsplanung beteiligt als die Lehrkräfte.

Folgerungen

Insgesamt kann die eingangs formulierte Arbeitsannahme bestätigt werden: Zum einen dominiert die Teilnahme an Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung, was durch das stark institutionalisierte Angebot in Nordrhein-Westfalen erklärt werden kann. Weiterhin sind die gesetzlich definierten Maßnahmen (vgl. Kapitel 4.3.2) der Beratungen (Mitarbeitergespräche), der sensible Bereich dienstlicher Beurteilungen und Maßnahmen der Arbeitsgestaltung am stärksten in dieser Stichprobe verbreitet. Durch die einzelschulische Verantwortlichkeit für die Fortbildung kann begründet werden, dass Fort- und Weiterbildungsplanung in den Schulen recht stark im Betrachtungszeitraum verbreitet war. Angebote des E-Learnings spielen in Nordrhein-Westfalen eine besondere Rolle. Das Angebot wird durch das Landesinstitut stark ausgebaut (vgl. Kapitel 4.2.2). Hierdurch ist erklärbar, dass ein Viertel der Befragten bereits an E-Learning-Angeboten teilgenommen hat.

Es fällt auf, dass ausschließlich Maßnahmen frequentiert worden sind, die zumindest innerhalb des Schulsystems angeboten werden.¹⁷⁹ So konzentrieren sich die Maßnahmen in erster Linie auf Maßnahmen, die innerhalb einer Schule durchgeführt werden können. Mitarbeitergespräche können als Beratungen zwischen Schulleitungen und Lehrkräften durchgeführt werden, dienstliche Beurteilung sind rechtlich vorgeschrieben, Fort- und Weiterbildungsplanung kann ebenso informell an der Schule gehandhabt werden und hängt vom Engagement und den Präferenzen der Schulleitungen ab. Es bleibt demnach zentral abzuwarten, ob Lehrkräfte sich ebenso schulintern mögliche Maßnahmen wünschen oder ob es einen Bedarf an Maßnahmen gibt, der nur durch externe Anbieter zu bekommen ist.

Die signifikant stärkere Teilnahme der Schulleitungen an Fort- und Weiterbildungsplanung ist möglicherweise dadurch zu erklären, dass es an einigen Schulen der Stichprobe Fort- und Weiterbildungsplanung zumindest für einen Teil des Kollegiums gibt, die dann selbst von den Schulleitungen durchgeführt wird. Die Schulleitungen sind also nicht Adressaten einer Fort- und Weiterbildungsplanung, sondern Durchführende und Verantwortliche.

Die eingangs erwähnte Arbeitsannahme kann bestätigt und auf Grundlage dieser Befunde differenziert werden:

- Wenn man schulische Akteure nach den in den vergangenen zwei Jahren belegten Maßnahmen befragt, dann dominiert Fort- und Weiterbildung.
- Wenn man schulische Akteure nach den in den vergangenen zwei Jahren belegten Maßnahmen befragt, dann finden neben der Fort- und Weiterbildung auch Mitarbeitergespräche, dienstliche Beurteilungen, Maßnahmen der Fort- und Weiterbildungsplanung und E-Learning-Angebote eine gewisse Verbreitung.
- Wenn man schulische Akteure nach der Planung von Fort- und Weiterbildung befragt, dann sind die Schulleitungen signifikant häufiger daran beteiligt als die Lehrkräfte.

Gewünschte Maßnahmen der Personalentwicklung

Als Arbeitsannahme wird davon ausgegangen, dass die Akteure neben der klassischen Fort- und Weiterbildung auch einen Bedarf nach weiteren Maßnahmen anmelden. Insbesondere kann davon ausgegangen werden, dass gesetzlich definierte Maßnahmen den Bedarf der Akteure in dieser Stichprobe genauso dominieren wie die Maßnahmen, welche in der erziehungswissenschaftlichen Fachöffentlichkeit diskutiert werden (z.B. Coachings, Mentorate oder gegenseitige Unterrichtsbesuche). Mit jeweils geschlossenen Antwortformaten wurden die Akteure nach den Maßnahmen befragt, die sie in den kommenden zwei Jahren besuchen möchten.

Tab. 7.3.4 – III: Personalentwicklungsmaßnahmen, an denen die befragten schulischen Akteure zukünftig teilnehmen möchten (Mehrfachantworten möglich)¹⁸⁰

In den kommenden Jahren ist die Teilnahme an folgenden Maßnahmen von mir gewünscht:	Teilnahme gewünscht ¹⁸¹	n
Fort- und Weiterbildung	87%	205
Mitarbeitergespräche zur Rückkopplung der geleisteten Arbeit	67%	206
Planung der Fort- und Weiterbildung	60%	202
Gegenseitige Unterrichtsbesuche	56%	203
E-Learning-Angebote	51%	177
Maßnahmen der Arbeitsgestaltung	48%	181
Maßnahmen der Laufbahnplanung, z.B. Zielvereinbarungen	46%	205
Supervision	40%	200
Mentorate	37%	187
Potenzialanalysen	31%	180
Dienstliche Beurteilungen	31%	196

Insgesamt zeigen sich bei dieser Fragestellung erheblich mehr Missings als etwa bei der vorangegangenen Fragestellung hinsichtlich der Belegung von Maßnahmen. Dies liegt darin begründet, dass die Lehrkräfte, welche ausgewählte Maßnahmen nicht kennen, nicht beantworten, ob sie einen Bedarf nach einer ihnen unbekannten Maßnahme haben. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass der Bedarf nach einer bestimmten Maßnahme nur von den Akteuren geäußert worden ist, welche eine bestimmte Maßnahme auch kennen.

Die Auswertung der Häufigkeiten zeigt, dass der Wunsch nach klassischer Lehrerfort- und Weiterbildung das Antwortverhalten dominiert (87%). Neben der Fort- und Weiterbildung konzentriert sich der Bedarf auf Mitarbeitergespräche (67%), auf Planung von Fort- und Weiterbildungsaktivitäten (60%) und gegenseitige Unterrichtsbesuche (56%). Mehr als die Hälfte der Antwortenden, nämlich 51% der Schulleitungen und Lehrkräfte, streben an, E-Learning-Angebote wahrnehmen zu wollen. Auch Maßnahmen der Arbeitsgestaltung (48%), der Laufbahnplanung über Zielvereinbarungen (46%), Maßnahmen der Supervision (40%), Mentorate (36%) und ebenso dienstliche Beurteilungen werden von mehr als einem Drittel der Befragten gewünscht (vgl. Tab. 7.3.4 – III).

Gruppenunterschiede

Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Wunsch nach dienstlichen Beurteilungen ($p=0,047$) und der Funktion der befragten Personen in der Schule.

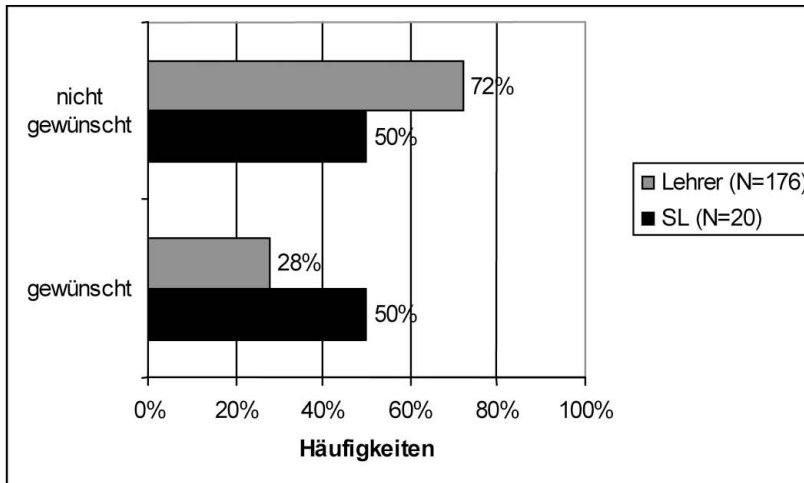


Abb. 7.3.4. – II: Wunsch nach dienstlichen Beurteilungen (Gruppenunterschiede)¹⁸²

Der überwiegende Teil der befragten Lehrkräfte – nämlich 72% – wünscht in den kommenden zwei Jahren nach der Befragung keine dienstliche Beurteilung, lediglich 28% äußern den expliziten Wunsch nach dieser Maßnahme. Das Antwortverhalten der Schulleitungen ist paritätisch: Zehn Schulleitungsmitglieder äußern den Wunsch nach dienstlichen Beurteilungen, die andere Hälfte äußert keinen Bedarf an der Teilnahme an dieser Maßnahme.

Zentrale Aussagen

- Der Wunsch nach Fort- und Weiterbildung dominiert den Bedarf für einen mittelfristigen Planungszeitraum von zwei Jahren.
- Mindestens 50% der Befragten äußern einen Bedarf nach Mitarbeitergesprächen, Fort- und Weiterbildungsplanung, gegenseitigen Unterrichtsbesuchen und E-Learning-Angeboten.
- Dienstliche Beurteilungen werden signifikant weniger von Lehrkräften als von den Schulleitungen gewünscht.

Folgerungen zu den gewünschten Personalentwicklungsmaßnahmen

Maßnahmen der klassischen Fort- und Weiterbildung dominieren den Bedarf für einen mittelfristigen Planungszeitraum von zwei Jahren. Ebenso wie bei den belegten Maßnahmen dominieren schulintern mögliche Angebote. 50% äußern einen Bedarf an Mitarbeitergesprächen, Fort- und Weiterbildungsplanung, gegenseitigen Unterrichtsbesuchen und E-Learning-Angeboten. Auch Coachings und Mentorate werden gewünscht, möglicherweise am ehesten Maßnahmen, die von externen Anbietern abgedeckt werden müssen. Es zeigt sich, dass die Befragten der Stichprobe eine breite Angebotspalette an Maßnahmen der Personalentwicklung wünschen.

Die sensiblen dienstlichen Beurteilungen hingegen werden von 31 % der schulischen Akteure gewünscht. Dabei zeigt sich, dass die Lehrkräfte diese Maßnahme signifikant weniger wünschen als die Schulleitungen. Dies kann als ein Zeichen der Ablehnung dieser Maßnahme gedeutet werden, weil die Lehrkräfte durch die Schulleitungen beurteilt werden. Somit ist es möglich, dass nur diejenigen Lehrkräfte den Bedarf nach dienstlichen Beurteilungen äußern, welche die Beurteilungen etwa im Rahmen des Revisionsverfahrens brauchen, um die Lebenszeitverbeamtung zu bekommen.

Die signifikanten Gruppenunterschiede zwischen Schulleitungen und Lehrkräften sowohl bei belegten ebenso wie bei gewünschten Maßnahmen kann so gedeutet werden, dass Schulleitungen als Zielgruppe von Personalentwicklungsmaßnahmen einen anderen Bedarf haben als die Lehrkräfte. Zum anderen mag es zutreffen, dass die Schulleitungen sich bei der Personalentwicklung für Lehrkräfte sicher nicht als Zielgruppe, sondern als Verantwortliche sehen und sich deshalb eher dienstliche Beurteilungen wünschen, um Mitarbeitergespräche führen zu können oder Fort- und Weiterbildung initiieren zu können.

Insgesamt kann bilanziert werden, dass die gesetzliche Steuerung in dieser Stichprobe recht gut greift, da die belegten und gewünschten Maßnahmen in einem hohen Maße der Ermächtigungsgrundlage des Gesetzes entsprechen.

Die eingangs angeführte Arbeitsannahme, dass die Fort- und Weiterbildung als Wunsch bei den schulischen Akteuren dominiert, kann nach den Befunden bestätigt werden. Als weitere Arbeitshypothesen können abgeleitet werden:

- Wenn man schulische Akteure nach gewünschten Maßnahmen der Personalentwicklung befragt, dann dominieren klassische Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung.
- Wenn man schulische Akteure nach gewünschten Maßnahmen der Personalentwicklung befragt, dann werden vielfältige Maßnahmen benannt, besonders aber Mitarbeitergespräche, Fort- und Weiterbildungsplanung, gegenseitige Unterrichtsbesuche sowie E-Learning-Angebote.
- Wenn man Lehrkräfte und Schulleitungen nach ihrem Wunsch im Hinblick auf dienstliche Beurteilungen befragt, ist die Ablehnung bei den Lehrkräften signifikant höher als bei den Schulleitungsmitgliedern.

7.3.5 Initiative zur Personalentwicklung

Es kann angenommen werden, dass die Initiative zur Teilnahme an Maßnahmen durch den pädagogisch begründeten Autonomieanspruch im Lehrberuf von den Pädagogen selbst kommt. Weil die Schulleitungen verantwortlich für die Personalentwicklung sind, kann auch diese Instanz eine wichtige Rolle für Lehrkräfte spielen, an Maßnahmen der Personalentwicklung teilzunehmen. Da das staatliche Angebot für Fortbildungen von den Bezirksregierungen gesteuert wird, mögen diese auch eine gewisse Bedeutung für die Lehrkräfte haben, Maßnahmen zu belegen (vgl. Kapitel 4.2.2). Eine höhere Frequentierung von Maßnahmen mag zudem dadurch evoziert werden können, wenn es innerhalb einer Schule eine professionelle Bedarfsermittlung gibt oder wenn ein besonderes Gremium innerhalb der Schule, wie z.B. die Steuergruppe oder eine Fachbereichsleitung, verantwortlich für die Personalentwicklung ist.

Tab. 7.3.5 – I: Initiative zur Teilnahme an Personalentwicklung (Mehrfachantworten möglich)

An der letzten Personalentwicklungsmaßnahme habe ich teilgenommen...	Ja	n
aus eigener Initiative.	72%	211
durch einen Vorschlag der Schulleitung.	30%	205
aufgrund des festgestellten Qualifikationsbedarfes.	17%	203
durch Anordnung der Schuladministration.	15%	204
durch Vorschlag der schulischen Steuergruppe.	10%	201
durch einen Vorschlag des Lehrerrates/des Personalrates.	2%	201
Die Signifikanz wurde mit dem exakten Monte-Carlo-Test in einem 95%-Vertrauensintervall überprüft.		

Die Analyse über die Häufigkeitsverteilung zeigt, dass die Teilnahme an Personalentwicklungsmaßnahmen in erster Linie aus eigener Initiative heraus erfolgt. 72% der Befragten meinen, dass sie durch eigene Initiative an der letzten Personalentwicklungsmaßnahme teilgenommen haben. 30% der Befragten zeigen an, dass die Schulleitung den entscheidenden Anstoß zur Teilnahme an der letzten belegten Personalentwicklungsmaßnahme gegeben hat. Ein festgestellter Qualifikationsbedarf (17%), Anordnungen der Schuladministration (15%) oder Vorschläge einer schulischen Steuergruppe (10%) sind weniger von Bedeutung. Vorschläge des Lehrerrates bzw. des Personalrates (2%) waren nur in Ausnahmefällen Auslöser für die Teilnahme an Maßnahmen der Personalentwicklung.

Es sind keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen dem Antwortverhalten der Schulleitungen und der Lehrkräfte im Hinblick auf die Initiative zur Teilnahme an Personalentwicklungsmaßnahmen nachweisbar.

Zentrale Aussagen zur Initiative zur Teilnahme an Personalentwicklung

- Die einleitende Arbeitsannahme ist nach den Daten dieser Stichprobe haltbar: Die Teilnahme an Maßnahmen der Personalentwicklung erfolgt bei Schulleitungen und Lehrkräften zumeist durch Eigeninitiative.
- Zudem sind bei knapp einem Drittel der Befragten die Schulleitungen Auslöser für die Teilnahme an Maßnahmen der Personalentwicklung gewesen.

Folgerungen

Die pädagogische Autonomie scheint bei der Initiative zur Personalentwicklung in der Form zu bestehen, dass der größte Teil der befragten Lehrkräfte und Schulleitungen aus eigener Initiative an Maßnahmen der Personalentwicklung teilnimmt. Bei knapp einem Drittel der Befragten waren die Schulleitungen die entscheidenden Ideengeber. Aufgrund der Dominanz der eigenen Initiative kann abgeleitet werden, dass man Instrumente zur Bedarfsermittlung entwickelt und anbietet, welche den Schulen eine individualisierte Bedarfsermittlung ermöglichen.¹⁸³ Die geringe Ausprägung der Ermittlung des Qualifikationsbedarfes als Auslöser für Personalentwicklung deutet darauf hin, dass es kaum professionelle Bedarfsermittlung an den Schulen der Stichprobe geben mag (vgl. hierzu Kapitel 7.4).

Die eingangs beschriebene Arbeitsannahme ist nach den hier vorgenommenen Auswertungen haltbar und kann spezifiziert werden:

- Wenn man schulische Akteure nach dem Auslöser für die Belegung von Personalentwicklungsmaßnahmen befragt, dann erfolgt eine Teilnahme zumeist aus einer eigenen Initiative heraus.

7.3.6 Hinderungsgründe für die Teilnahme an Personalentwicklung

Belegen die befragten schulischen Akteure Maßnahmen der Personalentwicklung zumeist aus eigenem Antrieb heraus, können im Lehrberuf eine Reihe von Gründen vermutet werden, warum schulische Akteure nicht an Maßnahmen der Personalentwicklung teilnehmen. In Kapitel 6 konnte aus zwei Studien abgeleitet werden, dass nur etwa 40% der Lehrkräfte regelmäßig an Fortbildungen teilnehmen. Es kann begründet angenommen werden, dass ein großer Anteil der Gymnasiallehrkräfte nicht regelmäßig an Fortbildungen oder anderen Personalentwicklungsmaßnahmen teilnimmt (vgl. Kapitel 6.3).

Als Arbeitsannahme wird zugrunde gelegt, dass Nichtteilnahme an Maßnahmen der Personalentwicklung primär durch Arbeitsbelastung und ein fehlendes Angebot an speziellen Maßnahmen über die klassische Fort- und Weiterbildung hinaus begründbar ist.

Mit geschlossenen Antwortformaten wurden die Akteure nach ihren Beweggründen befragt, nicht an Maßnahmen der Personalentwicklung teilzunehmen.

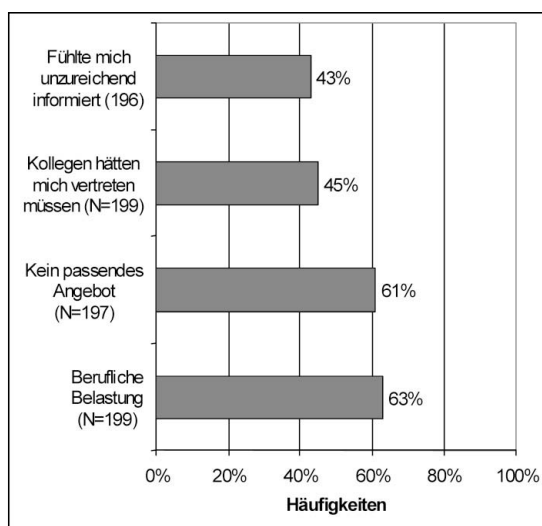


Abb. 7.3.6. – I: Hinderungsgründe (1) für die Nichtteilnahme an Personalentwicklung (Mehrfachantworten möglich)

Die befragten schulischen Akteure geben zwei zentrale Gründe dafür an, warum sie an Personalentwicklungsmaßnahmen nicht teilnehmen. Die persönlich empfundene berufliche Belastung (63%) und das fehlende Angebot für den individuellen Bedarf (61%). Zudem geben 43% der Befragten an, dass sie sich über das bestehende Angebot an Personalentwicklungsmaßnahmen nur unzureichend informiert fühlen. Für 45% der schulischen Akteure stand

ein kollegialer Aspekt im Vordergrund dafür, an einer Personalentwicklungsmaßnahme nicht teilzunehmen: Ihnen war der Vertretungsaufwand für die Kollegen ein Hinderungsgrund, an Maßnahmen der Personalentwicklung teilzunehmen (vgl. Abb. 7.3.6 – I).

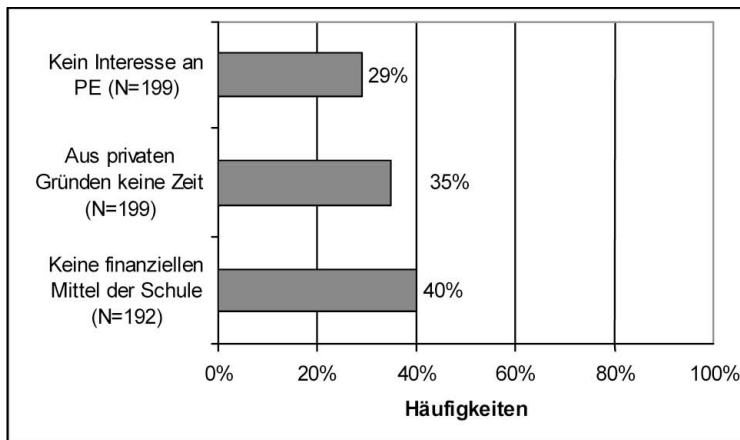


Abb. 7.3.6 – II: Hinderungsgründe (2) für die Nichtteilnahme an Personalentwicklung (Mehrfachantworten möglich)

Weiterhin ist ein wahrgenommener enger Finanzspielraum der Schule für 40% der schulischen Akteure ein Grund, keine Personalentwicklung durchzuführen. Für 35% der Befragten sind – zumindest bei einzelnen Maßnahmen – private Verpflichtungen wichtiger als die Teilnahme an Personalentwicklungsmaßnahmen. 29% haben schlichtweg kein Interesse an Personalentwicklung (vgl. Abb. 7.3.6. – II).

Statistisch bedeutsame Gruppenunterschiede im Antwortverhalten der befragten Schulleitungen und Lehrkräfte sind nicht feststellbar.

Gründe, die gegen eine Teilnahme an Maßnahmen der Personalentwicklung sprechen

- Sowohl Schulleitungen als auch Lehrkräfte betrachten die persönlich empfundene berufliche Belastung und ein fehlendes adäquates Angebot an Personalentwicklungsmaßnahmen als die zwei zentralen Gründe, die gegen eine Teilnahme an Personalentwicklung sprechen.

Folgerungen

Die beiden zentralen Befunde, welche für die Befragten gegen eine Teilnahme an Maßnahmen der Personalentwicklung sprechen – die berufliche Belastung und ein fehlendes Angebot geeigneter Maßnahmen – zeigen, dass die eingangs formulierten Arbeitsannahmen haltbar sind. Um schulischen Akteuren Anreize für eine Teilnahme an Personalentwicklung zu schaffen, können die Befunde Anhaltspunkte liefern. Demnach müsste das Angebot an Personalentwicklungsmaßnahmen an den Schulen zielgruppengerechter oder aber zumindest transparenter für die Akteure gemacht werden (43% der Akteure fühlen sich unzureichend informiert!). Um dem Aspekt der empfundenen beruflichen Belastung begegnen zu können, könnten bei einer Teilnahme an Personalentwicklungsmaßnahmen Anreize, wie Anrech-

nungsstunden gewährt werden. Allerdings liegt die Vermutung nahe, dass gegen die empfundene berufliche Belastung durch die Befragten kaum Maßnahmen der Personalentwicklung ein probates Mittel sind. Eine Maßnahme gegen den Vertretungsaufwand für die Kollegen wären adäquate Angebote in der unterrichtsfreien Zeit an Nachmittagen, Wochenenden oder in den Ferien. Dem Aspekt der geringen Mittelausstattung als Hinderungsgrund gegen die Teilnahme an Personalentwicklungsmaßnahmen wird in Nordrhein-Westfalen durch die Fortbildungsbudgets begegnet (vgl. Kapitel 4.2.2). Da dieses Budgetierungsinstrument allerdings bereits im Mai 2004 eingeführt worden ist, bezieht sich das Antwortverhalten der Akteure auf eine einjährige Erfahrung mit diesem Budget und kann deshalb ebenso als kritische Position gegenüber dem Budget gedeutet werden, weil eine finanzielle Mangelsituation wahrgenommen wird. Allerdings scheinen die budgetiert zur Verfügung stehenden Mittel von den Befragten nicht als bedarfsdeckend empfunden zu werden, denn zum Zeitpunkt der Erhebung hatten die Schulen bereits seit einem Schuljahr ihr Fortbildungsbudget zur eigenständigen Verwendung zur Verfügung. Von besonderer Bedeutung ist die Erkenntnis, dass knapp ein Drittel der Stichprobe kein Interesse an Personalentwicklung hat, obwohl die Bedeutungsbeimessung der Personalentwicklung in dieser Stichprobe recht hoch ist (vgl. Kapitel 7.3.2).

- Wenn Lehrkräfte und Schulleitungen nicht an Maßnahmen der Personalentwicklung teilgenommen haben, dann begründen sie das mit der subjektiv empfundenen beruflichen Belastung und dem fehlenden Angebot geeigneter Maßnahmen.

7.3.7 Personalentwicklungsziele und berufliche Pläne der Akteure

Wenn schulische Akteure an Maßnahmen der Personalentwicklung teilnehmen, verfolgen sie – so kann angenommen werden – berufliche oder private Ziele. Nicht zuletzt deshalb wird für die Umsetzung effektiver Personalentwicklung in Schulen die Einbeziehung sowohl der schulischen als auch der individuellen Ziele empfohlen (vgl. Kapitel 1.1). Als Arbeitsannahme wird zugrunde gelegt, dass auf den Unterricht bezogene Intentionen die Personalentwicklungsziele der schulischen Akteure dominieren.

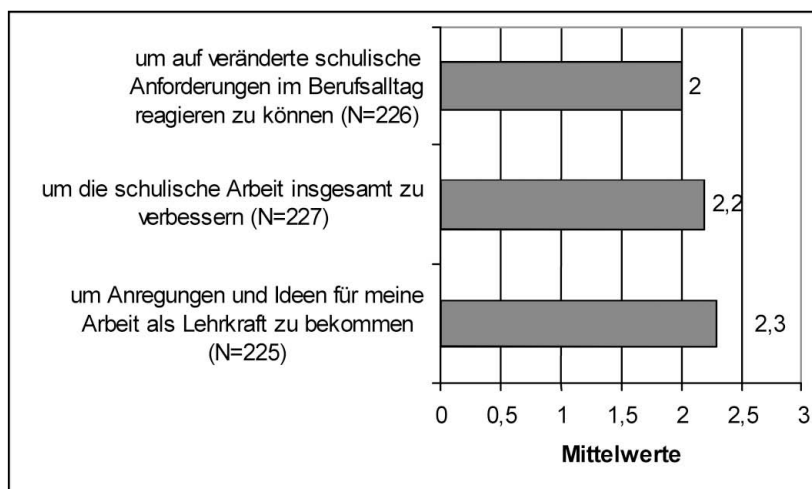
Mit jeweils geschlossenen Antwortformaten mit vierstufigen Merkmalsausprägungen wurden Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte nach ihren Zielvorstellungen im Hinblick auf Personalentwicklungsmaßnahmen befragt. Die Items wurden auf die Skalen „auf Unterricht bezogene Ziele der Personalentwicklung“ und „auf den beruflichen Aufstieg bezogene Ziele der Personalentwicklung“ verdichtet. Darüber hinaus werden vier einzelne Items ausgewertet.

Tab. 7.3.7 – I: Personalentwicklungsziele der schulischen Akteure (Skalenmittelwerte)

Skala	MW	SD	n
Auf den beruflichen Aufstieg bezogene Ziele der Personalentwicklung.	0,8	,733	226
Auf den Unterricht bezogene Ziele der Personalentwicklung.	2,2	,717	226
Von 0 („geringe Bedeutung“) bis 3 („hohe Bedeutung“)			

Die Mittelwertanalyse zeigt, dass auf den Unterricht bezogene Ziele der Personalentwicklung für die befragten schulischen Akteure der zehn Gymnasien eine zentrale Zieldimension der Personalentwicklung darstellen. Der Mittelwert der Skala liegt bei 2,2. Keine Rolle hingegen spielen auf den beruflichen Aufstieg bezogene Personalentwicklungsziele in den Schulen der Stichprobe: Der Mittelwert liegt bei 0,8. Dieser Zielbereich hat eine geringe Bedeutung für die Befragten.

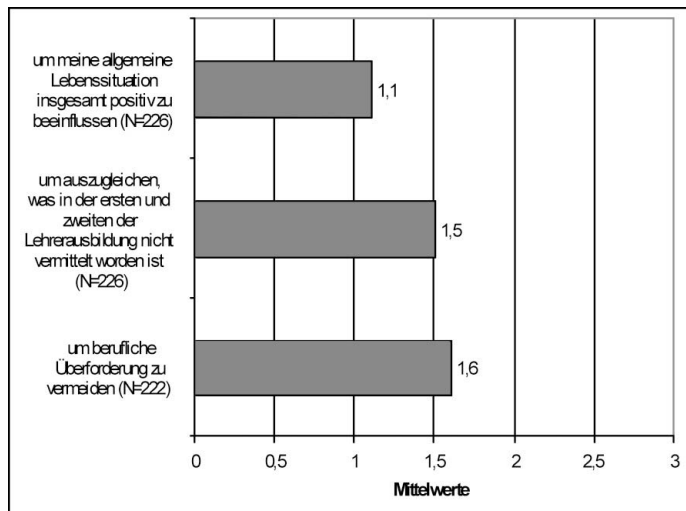
Die befragten schulischen Akteure verfolgen mit der Teilnahme an Maßnahmen der Personalentwicklung in erster Linie unterrichtsbezogene Ziele, kaum Zielbereiche, die einen beruflichen vertikalen Aufstieg fokussieren. Doch es lassen sich weitere Erkenntnisse zu den individuellen Personalentwicklungszielen belegen (vgl. Abb. 7.3.7 – I).



Von 0 „geringe Bedeutung“ bis 3 „hohe Bedeutung“

Abb. 7.3.7 – I: Weitere bedeutsame Zielbereiche der Personalentwicklung (I). Personalentwicklungsmaßnahmen sind für mich von großer Bedeutung...

Neben den auf den Unterricht bezogenen Zielen verfolgen die Befragten die Intention, „Anregungen für die Tätigkeit als Lehrkraft zu bekommen“ (MW=2,3), „die schulische Arbeit insgesamt zu verbessern“ (MW=2,2) und „um auf veränderte schulische Anforderungen im Berufsalltag reagieren zu können“ (MW=2). Die Mittelwertanalyse belegt, dass die Ziele für die Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte dieser Stichprobe eine hohe Bedeutung haben.



Von 0 „geringe Bedeutung“ bis 3 „hohe Bedeutung“

Abb. 7.3.7 – II: Weitere bedeutsame Zielbereiche der Personalentwicklung (II). Personalentwicklungsmaßnahmen sind für mich von großer Bedeutung...

Eine untergeordnete Bedeutung haben Personalentwicklungsziele, welche eine berufliche Überforderung zu vermeiden (MW=1,6) oder Mängel der Lehrerausbildung auszugleichen versuchen (MW=1,5). Die Intention, die eigene Lebenssituation positiv durch gezielte Personalentwicklung zu beeinflussen, ist von geringer Bedeutung in dieser Stichprobe (MW=1,1).

Zentrale Aussagen

- Unterrichtsbezogene Ziele stehen für die befragten schulischen Akteure ebenso im Mittelpunkt wie das Bekommen von Anregungen für die Tätigkeit als Lehrer, die Verbesserung der schulischen Arbeit allgemein und die Reaktion auf veränderte schulische Anforderungen insgesamt.
- Den vertikalen Aufstieg fokussierende Ziele spielen ebenso wenig eine Rolle wie die positive Beeinflussung der allgemeinen Lebenslage durch Personalentwicklung.

Exkurs: berufliche Pläne der schulischen Akteure

Es wird angenommen, dass Aufstiegsambitionen in den zehn untersuchten Schulen keine Rolle spielen, obwohl diese von einem Teil der Lehrkräfte – zumindest nach den Untersuchungen der OECD – gewünscht werden (vgl. Kapitel 6.2.3). Weil allerdings durch die Teilnahme an Personalentwicklungsmaßnahmen von den Lehrkräften dieser Schule keine auf einen klassischen beruflichen Aufstieg bezogenen Ziele verbunden werden, kann angenommen werden, dass die beruflichen Pläne der Befragten dieser Stichprobe nicht auf einen Aufstieg gerichtet sind.

Mit geschlossenen Antwortformaten mit vierstufiger Merkmalsausprägung wurden die schulischen Akteure nach ihren beruflichen Plänen befragt. Die Daten konnten zur Skala „Beruf-

liche Pläne – Aufstieg“ verdichtet werden. Diese misst die Aufstiegsambitionen der befragten schulischen Akteure.

Tab. 7.3.7 – II: Mittelwert der Skala „berufliche Pläne – Aufstieg“

Skala	MW	SD	n
Berufliche Pläne – Aufstieg	1,3	,959	222
Von 0 („geringe Bedeutung“) bis 3 („hohe Bedeutung“)			

Die Mittelwertanalyse belegt, dass der berufliche Aufstieg in dieser Stichprobe eine eher geringe Bedeutung hat: Der Mittelwert der Skala „berufliche Pläne – Aufstieg“ liegt bei 1,3 (vgl. Tab. 7.3.7 – II).

Die Auswertungen zeigen, dass eine geringere berufliche Belastung im Zentrum der beruflichen Pläne der Akteure steht.

Tab. 7.3.7 – III: Mittelwert zum Item „weniger Stress am Arbeitsplatz“ als beruflicher Plan

Item	MW	SD	n
Weniger Stress am Arbeitsplatz	2,1	,973	221
Von 0 („geringe Bedeutung“) bis 3 („hohe Bedeutung“)			

Der Mittelwert für das Item „weniger Stress am Arbeitsplatz“ beträgt 2,1. Dies zeigt, dass die Stressreduktion am Arbeitsplatz für die Befragten eine recht hohe Bedeutung hat. Der Befund zeigt, dass in dieser Stichprobe der Lehrberuf offenbar als belastend empfunden wird.

Zentrale Aussagen zu den beruflichen Plänen

- Die befragten schulischen Akteure streben weniger Stress am Arbeitsplatz an, auf einen beruflichen Aufstieg bezogene berufliche Pläne spielen hingegen keine Rolle.

Folgerungen

Die OECD stellt in ihrem Gutachten zum Lehrerberuf in Deutschland fest, dass es im System kaum Aufstiegsmöglichkeiten gibt, obwohl ein großer Teil der Lehrkräfte diese wünschen (vgl. Kapitel 6.2.3). Somit würde es für die Lehrkräfte keinen Sinn machen, eine besser dotierte Aufgabe durch Personalentwicklung anzustreben, weil die Möglichkeiten, an eine solche Stelle zu gelangen, sehr begrenzt sind. Der Lehrerberuf wird in dieser Stichprobe als belastend wahrgenommen. Der Stressabbau steht im Mittelpunkt der beruflichen Planungen. Die persönlichen Ziele der Personalentwicklung in dieser Stichprobe fokussieren hauptsächlich den Unterricht und die Lehrarbeit an sich.

Man kann vermuten, dass Schulleitungen ein höheres Maß an Aufstiegsambitionen vorweisen. Allerdings sind die hier befragten Schulleitungsmitglieder im Schulwesen bereits an der höchstmöglichen Stufe des beruflichen Aufstiegs angelangt, weshalb der berufliche Aufstieg als beruflicher Plan oder Ziel der Personalentwicklung gegenwärtig keinen besonderen Stellenwert (mehr) hat. Unterricht steht im Zentrum von Schule; dies mag eine Erklärung dafür sein, dass es weder bei den individuellen Zielen der Personalentwicklung noch bei den beruf-

lichen Zielen statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen der Schulleitungen und der Lehrkräfte in dieser Stichprobe gibt.

Die eingangs formulierte Arbeitsannahme kann spezifiziert werden:

- Wenn man schulische Akteure nach ihren persönlichen Zielen in Bezug auf Personalentwicklung befragt, dann dominieren unterrichtsbezogene Ziele genauso wie aufgabenbezogene Ziele im Lehrberuf.

7.4 Funktionszyklus der Personalentwicklung an den Schulen – Konzeptionelle Personalentwicklung an den Stichprobenschulen?

Vor allem in der betriebswirtschaftlichen Literatur wird die These vertreten, dass Personalentwicklung nur dann erfolgreich sein könne, wenn sie sich systematisch und konzeptionell vollzieht. Konzeptionelle Personalentwicklung wird in dieser Arbeit in Form eines Funktionszyklus dargestellt. Ähnliche Vorschläge zur Gestaltung effektiver und effizienter Fortbildungsplanung finden sich auch für die Lehrerfortbildung (vgl. Knaut 2004, S. 29).

Die in Anlehnung an Becker zum Funktionszyklus der Personalentwicklung gehörenden Bereiche:

- Bedarfsermittlung
- Ziele setzen
- Kreatives Gestalten/Durchführung der Maßnahmen
- Erfolgskontrolle: Evaluation und Transfersicherung

werden im Folgenden auf Verbreitung in der Stichprobe untersucht (vgl. Kapitel 4.3.2).

Grundlage ist die Forschungsfrage I:

Welchen gegenwärtigen Stand haben mögliche konzeptionelle Ausprägungen von Personalentwicklung in den untersuchten Schulen in Bezug auf die einzelnen Schritte des theoretischen Funktionszyklus?

Als Arbeitsannahme wird für die einzelnen hier untersuchten Aspekte der Bedarfsermittlung zugrunde gelegt, dass es kaum Ausprägungen in untersuchten Bereichen des Funktionszyklus an den Stichprobenschulen gibt und dass die Schulleitungen einen höheren Informationsstand haben als die befragten Lehrkräfte.

Die Mitglieder der Stichprobe wurden in geschlossenen Antwortformaten zu einzelnen Elementen der Personalentwicklungsplanung, zur systematischen Bedarfsermittlung und zu den schulischen Zielen der Personalentwicklung an ihrer Schule befragt. Lehrkräfte können zu Fragen des Personalentwicklungsmanagements mitunter keine Angaben machen, deshalb wurde die Merkmalsausprägung „weiß ich nicht“ bei der Entwicklung des Erhebungsinstrumentes mit aufgenommen (vgl. Kapitel 6.3). Lediglich bei den abgefragten Maßnahmen zur Transfersicherung wurde auf die Kategorie „weiß ich nicht“ verzichtet, da diese in der Voruntersuchung kaum frequentiert wurde.

7.4.1 Planung der Personalentwicklung

Bevor einzelne Schritte in Anlehnung eines Funktionszyklus vorgestellt werden, soll kurz auf die Rahmenbedingungen einer möglichen Personalentwicklungsplanung eingegangen werden. Zunächst wird in einer geschlossenen Fragestellung eruiert, welche Aspekte Grundlage der Personalentwicklungsplanung sind. Ein zentrales Element der Personalentwicklungsplanung ist – soviel sei vorweggenommen – die Problemlage an der jeweiligen Schule. Diese wird in einem Exkurs geschildert. Danach werden zentrale Aussagen und Folgerungen für eine weitere Forschung formuliert.

Planungsaspekte der Personalentwicklung

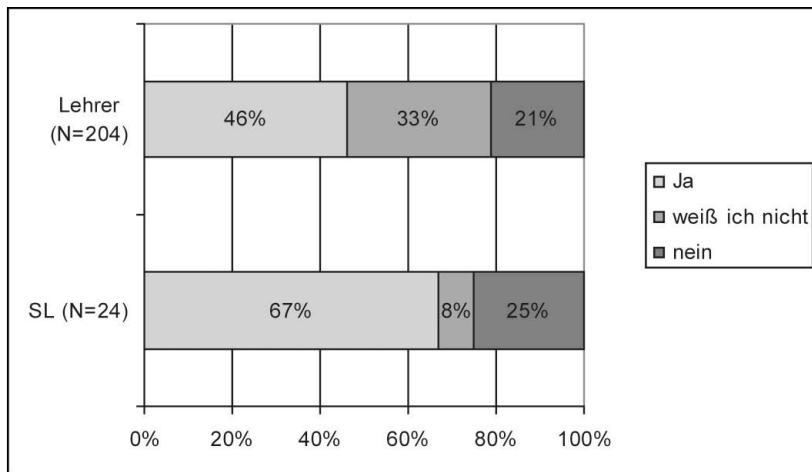
Als Arbeitsannahme wird zugrunde gelegt, dass eine systematische Personalentwicklung an den Schulen der Stichprobe kaum betrieben wird. Von dieser zentralen Arbeitsannahme abgeleitet kann angenommen werden, dass ein großer Teil der Befragten keine Angaben darüber machen kann, was Planungsgrundlagen der Personalentwicklung an den Schulen ist. Wenn die befragten Akteure Angaben über die Planungsgrundlage machen können, dann kann angenommen werden, dass das schulische Budget für Personalentwicklung, die vor Ort wahrgenommenen schulischen Probleme und verfügbare Angebote zur Qualifizierung in die Planung der Personalentwicklung der Schulen mit einbezogen werden. Weiterhin wird angenommen, dass es durch die Verantwortlichkeit der Schulleitungen für Personalentwicklung insgesamt unterschiedliche Wahrnehmungen von Lehrkräften und Schulleitungsmitgliedern in dieser Stichprobe gibt.

Tab. 7.4.1 – I: Planungsgrundlagen der Personalentwicklung

Grundlage der Planung von Personalentwicklung an unserer Schule sind... ¹⁸⁴	ja	Weiß ich nicht	n
Probleme, mit denen die Schule konfrontiert ist.	48%	31%	226
verfügbare schulexterne Qualifizierungsangebote.	41%	35%	228
verfügbare schulinterne Qualifizierungsangebote.	37%	33%	230
verfügbare schulische Geldmittel zu Qualifizierung	36%	36%	230

48% der schulischen Akteure geben an, dass die schulischen Probleme ein zentrales Feld der Personalentwicklungsplanung in den Schulen der Stichprobe sind. 41% nennen die verfügbaren schulexternen Qualifizierungsangebote, 37% die schulinternen Qualifizierungsangebote als Grundlage der Planung. Auch die verfügbaren Mittel, die auf der Ebene der Schule für Qualifizierung ausgegeben werden können – wie das gegenwärtig alle Schulen des Landes gegebene Fortbildungsbudget –, werden als Kriterium der Personalentwicklungsplanung an den Schulen der Stichprobe benannt. Weiterhin zeigt die Auswertung der Häufigkeiten, dass mindestens 31% der Befragten keine Aussage zur Personalentwicklungsplanung an ihrer Schule treffen können.

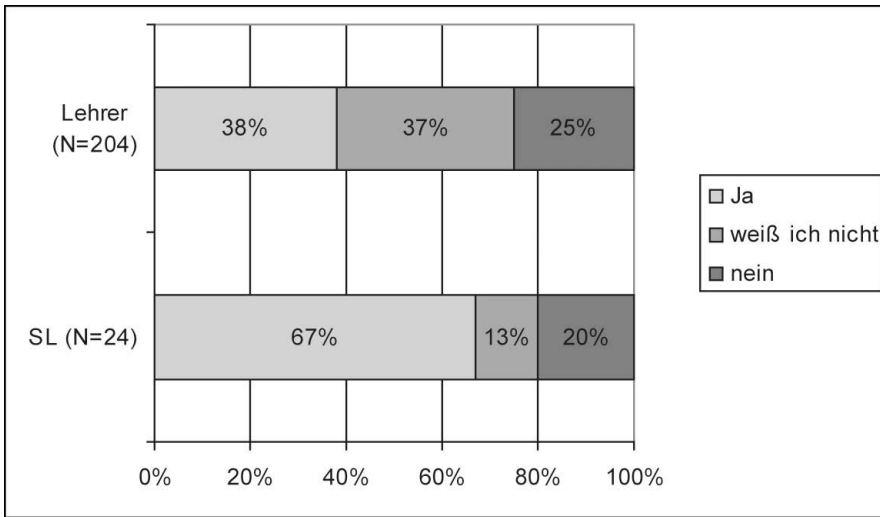
Es gibt statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen der Funktion in der Schule (Schulleitungsmitglied und Lehrkraft) und der Wahrnehmung zu den schulischen Problemen ($p=0,041$), den schulexternen Qualifizierungsangeboten ($p=0,017$) und den verfügbaren schulischen Geldmitteln ($p=0,05$).



Die Signifikanz wurde mit der exakten Monte-Carlo-Methode in einem 95% Vertrauensintervall überprüft.

Abb. 7.4.1 – I: Gruppenunterschiede zu der Einschätzung, schulische Problemen als Planungsgrundlage der Personalentwicklung zu betrachten. „Grundlage der Personalentwicklung an unserer Schule sind die Probleme, mit denen unsere Schule konfrontiert ist“.

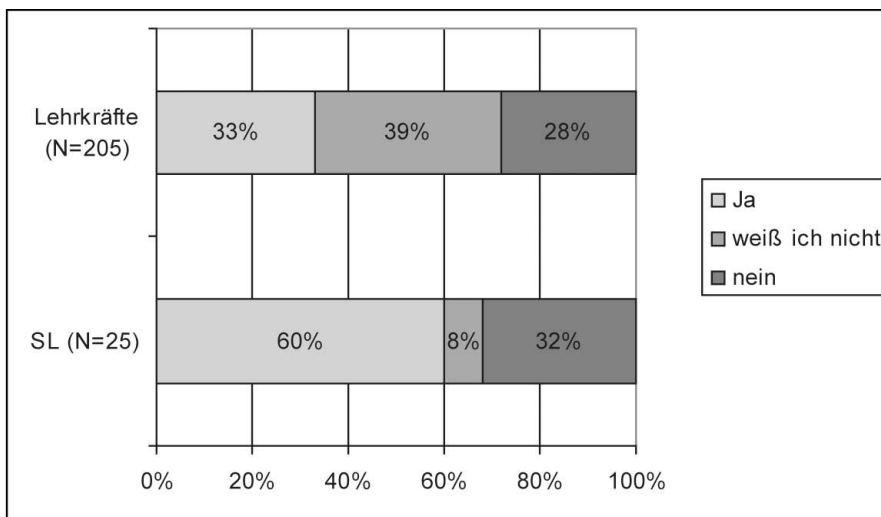
67% der Schulleitungsmitglieder geben an, dass die schulischen Probleme eine zentrale Grundlage für die Personalentwicklungsplanung an den Schulen der Stichprobe sind; von den Lehrkräften sind es demgegenüber lediglich 46%. 33% der Lehrkräfte können hierzu keine Angaben machen und belegen die Kategorie „weiß ich nicht“. Bei den Schulleitungsmitgliedern wissen lediglich 8% nicht, ob die Personalentwicklungsplanung an der Schule sich auch an den schulischen Problemen orientiert, mit denen die Schulen der Stichprobe konfrontiert sind (vgl. Abb. 7.4.1 – I).



Die Signifikanz wurde mit der exakten Monte-Carlo-Methode in einem 95% Vertrauensintervall überprüft.

Abb. 7.4.1 – II: Gruppenunterschiede zu der Einschätzung, externe Qualifizierungsangebote als Grundlage der Personalentwicklungsplanung zu betrachten. „Grundlage der Personalentwicklung an unserer Schule sind die verfügbaren schulexternen Qualifizierungsangebote“

Schulexterne Qualifizierungsangebote als Planungselement der Personalentwicklung an den Schulen der Stichprobe – wie etwa Fortbildungsangebote der Bezirksregierungen – nehmen 67% der Schulleitungen und 38% der Lehrkräfte als ein Kriterium der Planung der Personalentwicklung an den Schulen der Stichprobe wahr. In diesem möglichen Einflussbereich auf die Personalentwicklungsplanung können 37% der Lehrkräfte keine Aussage treffen, belegen demnach die Kategorie „weiß ich nicht“, bei den Schulleitungen sind es 13% (vgl. Abb. 7.4.1 – II).



Die Signifikanz wurde nach dem Chi-Quadrat-Test nach Pearson untersucht und zusätzlich mit einer exakten Methode überprüft.

Abb. 7.4.1 – III: Gruppenunterschiede zu der Einschätzung, die verfügbaren schulischen Geldmittel als Grundlage der Personalentwicklungsplanung zu betrachten. „Grundlage der Personalentwicklung an unserer Schule sind die verfügbaren schulischen Geldmittel zur Qualifizierung“

Die verfügbaren finanziellen Mittel – wie etwa das Fortbildungsbudget – gehen nach Ansicht von 60% der Schulleitungsmitglieder in die Planung der Personalentwicklung an den Schulen der Stichprobe ein. Demgegenüber haben nur 33% der Lehrkräfte diesen Eindruck. Allerdings geben 39% der Lehrkräfte an, nicht genügend Einblick zur Beantwortung dieser Frage zu haben und nutzen die Kategorie „weiß ich nicht“; bei den Schulleitungsmitgliedern sind dies lediglich 8%.

Zentrale Aussagen zur Personalentwicklungsplanung an den Schulen der Stichprobe

- Die schulischen Probleme spielen die gewichtigste Rolle, wenn es um die Planung von Personalentwicklung geht.
- Auch schulinterne und schulexterne Qualifizierungsmaßnahmen und die an den Schulen zur Verfügung stehenden Mittel spielen bei der Planung von Personalentwicklung eine gewisse Rolle.
- Statistisch bedeutsame Unterschiede sind derart nachweisbar, dass Lehrkräfte viel häufiger Fragen zur Organisation von Personalentwicklungsplanung nicht beantworten können als die befragten Schulleitungsmitglieder. Demgegenüber belegen die Schulleitungen ein viel positiveres Bild: Sie sehen die abgefragten Elemente der Personalentwicklungsplanung häufiger an den Schulen der Stichprobe mit in die Entwürfe einbezogen.

Exkurs: Problemlage an den Stichprobenschulen

46% der Lehrkräfte und sogar 67% der Schulleitungen geben an, dass die Probleme, mit denen die Schulen konfrontiert sind, Grundlage für die Planung von Personalentwicklung sind. Im Folgenden werden die von den Befragten am häufigsten genannten Probleme dargestellt, um einen qualitativen Einblick in die Problemwelt der Stichprobenschulen zu bekommen, die eine Grundlage für die Personalentwicklung sein könnten.

Tab.: 7.4.1 –II: Wahrgenommene Problemlagen¹⁸⁵

An unserer Schule gibt es besonders Probleme mit...	ja	n ¹⁸⁶
den sich ständig ändernden Anforderungen seitens der Schuladministration.	86%	227
der Arbeitsbelastung durch Korrekturen.	80%	224
der zeitlichen Belastung durch Verwaltungsaufgaben neben dem Unterricht.	77%	222
den sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler.	66%	219
einer unzureichenden Lernförderung der Schüler durch das Elternhaus.	64%	217

Demnach nehmen die hier Befragten insbesondere Probleme mit den sich ständig ändernden Anforderungen seitens der Schuladministration (86%) und auch durch Arbeitsbelastung infolge von Korrekturen (80%) wahr. Weiterhin spielen Probleme in Bezug auf Verwaltungsaufgaben, die über den Unterricht hinausreichen, eine bedeutende Rolle für die Befragten. Hinzu kommen die stark auf den Unterricht bezogenen Bereiche der unzureichenden Lernförderung durch das Elternhaus (64%) und die wahrgenommenen unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler (66%) in den Schulen der Stichprobe (vgl. Tab. 7.4.1 – II).

Zentrale Aussagen zu den wahrgenommenen Problemen an den Schulen

- Unterschiedliche Anforderungen durch die Schuladministration, Arbeitsbelastung durch Korrekturen und die zeitlichen Belastungen durch Verwaltungsaufgaben über den Unterricht hinaus bereiten den Befragten ebenso Probleme wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Schüler in den Klassen und eine unzureichende Lernförderung der Schüler durch das Elternhaus.
- Die Problembereiche der Schulen werden von den Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften gleichermaßen wahrgenommen, es gibt keine statistisch bedeutsamen Unterschiede.

Folgerungen zur Problemlage an den Schulen

Im Kontext aktueller Schulreformen kommt externen Evaluationsverfahren wie den Lernstandserhebungen im Bundesland Nordrhein-Westfalen erhebliche Bedeutung zu. An diese externen Evaluationsverfahren sind Rückmeldungen von Erkenntnissen an die einzelnen Schulen gekoppelt. Diese Rückmeldungen spiegeln den Schulen den Stand der Schülerleistungen wider, woraus der Förderbedarf für bestimmte Schüler abgeleitet werden kann. Rückmeldungen spiegeln Schulen folglich eine Problemlage wider. Fließen diese zurückgemeldeten Problemlagen in die Personalentwicklungsplanung ein, kann hier eine besondere Schnittstelle zwischen Unterricht und Personalentwicklung entstehen.

7.4.2 Bedarfsermittlung der Personalentwicklung

Die Bedarfsermittlung für Personalentwicklung in Schulen ist ein zentraler Baustein im Rahmen einer Konzeption der Personalentwicklung und kann unter Anwendung verschiedener Maßnahmen wie etwa speziell darauf ausgelegten Mitarbeitergesprächen durchgeführt werden. Ziel einer systematischen Bedarfsermittlung sollte sein – so fordert es etwa Bartz für schulische Personalentwicklung – Bedürfnisse der Lehrkräfte zu ermitteln und daraufhin eine Überprüfung der Vereinbarkeit zwischen schulischem und individuellem Bedarf vorzunehmen (in Anlehnung an 2004, S. 188).

Als Arbeitsannahme wird zugrunde gelegt, dass Lehrkräfte kaum Aussagen zu Systematisierungsaspekten der Bedarfsermittlung an den Schulen der Stichprobe machen können und dass die Wahrnehmung der Schulleitungsmitglieder von der Einschätzung der Lehrkräfte abweicht.

Zur Auswertung wird zunächst die Merkmalsausprägung „weiß ich nicht“ analysiert. Danach wird die Skala „systematische Ermittlung des Personalentwicklungsbedarfes“ ausgewertet.

Tab. 7.4.2 – I: Ermittlung des Personalentwicklungsbedarfs

Die Ermittlung des Bedarfs an Personalentwicklung an unserer Schule ...	weiß ich nicht	n
findet in regelmäßigen Abständen statt.	40%	230
erfolgt auf Grundlage kontinuierlicher Analysen zukünftiger beruflicher Anforderungen für die Lehrkräfte.	38%	227
ist systematisiert.	35%	228
erfolgt auf Grundlage konkreter Arbeitsplatzbeschreibungen für Lehrkräfte.	35%	226
erfolgt zufallsbestimmt.	34%	228
beruht auf Analysen in den Fachbereichen.	33%	226

Die Auswertung der Daten zeigt, dass die Kategorie „weiß ich nicht“ jeweils von mindestens 30% der befragten schulischen Akteure (hier Schulleitungen und Lehrkräfte) belegt wird. So wissen etwa 40% der Befragten nicht, ob es in regelmäßigen Abständen eine Bedarfsermittlung der Personalentwicklung an ihrer Schule gibt, 33% können nicht beantworten, ob eine Bedarfsermittlung der Personalentwicklung auf Ebene kleinerer Organisationseinheiten innerhalb der Schule, wie etwa den Fachbereichen, durchgeführt wird. Auch die Fragen, ob die zukünftigen beruflichen Anforderungen eine Rolle spielen (38%), ob eine Systematisierung in irgendeiner Form vorliegt (35%) oder ob die Bedarfsermittlung rein zufallsbestimmt ist (34%) kann von den schulischen Akteuren genauso wenig beantwortet werden, wie die Möglichkeit, ob die Bedarfsermittlung die Möglichkeit von Arbeitsplatzbeschreibungen nutzt (35%).

Tab. 7.4.2 – II: Mittelwert der Skala „Systematische Ermittlung des Personalentwicklungsbedarfes“

Skala	MW	SD	n
Systematische Ermittlung des Personalentwicklungsbedarfes an der Schule	0,4	,335	108
Von 0 („gering ausgeprägt“) bis 1 („stark ausgeprägt“)			

In die Skalenauswertung können 108 Akteure einbezogen werden. Sie haben die Merkmalsausprägungen „ja“ und „nein“ belegt. Der Mittelwert der Skala „Systematische Ermittlung des Personalentwicklungsbedarfes“ beträgt 0,4. Die Rückbindung an die dichotome Skalenmetrik zwischen „gering ausgeprägt“ (0) und „stark ausgeprägt“ (1) zeigt, dass in den zehn Gymnasien der Stichprobe nach Wahrnehmung der Befragten offenbar keine besondere systematische Bedarfsermittlung für die Personalentwicklung betrieben wird.

Gruppenunterschiede

Die Überprüfung von unterschiedlichen Wahrnehmungen der Bedarfsermittlung zeigt einen starken Effekt zwischen der Wahrnehmung der Schulleitungen (n=17) und der Lehrkräfte (n=63) hinsichtlich der Wahrnehmung einer systematischen Ermittlung des Personalentwicklungsbedarfes an den Schulen der Stichprobe ($d=0,83$).

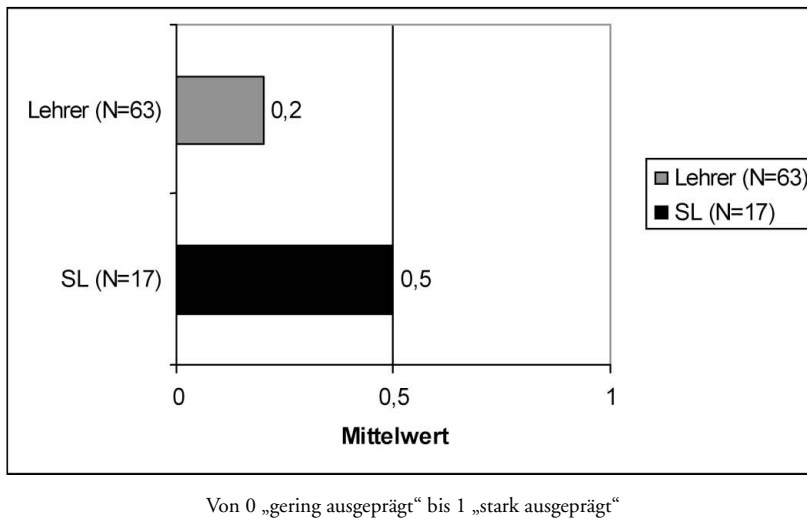


Abb. 7.4.2 – I: Systematische Bedarfsermittlung an den Schulen (Gruppenunterschiede)

Die Mittelwertanalyse zeigt, dass die befragten Schulleitungen viel stärker eine systematische Bedarfsermittlung an den Schulen wahrnehmen ($MW=0,5$) als die Lehrkräfte ($MW=0,2$). Der starke Effekt $d=0,83$ liegt in einem 95% Vertrauensintervall zwischen 0,28 und 1,38. Die Mittelwerte zeigen aber, dass eine systematische Bedarfsermittlung in den Schulen der Stichprobe „gering ausgeprägt“ ist (vgl. Abb. 7.4.2 – I).

Zentrale Aussagen zur Bedarfsermittlung

- In den Schulen der Stichprobe gibt es kaum ausgeprägte Bedarfsermittlung für Personalentwicklung.
- Schulleitungen geben eine stärker ausgeprägte Bedarfsermittlung der Personalentwicklung an als dies die Lehrkräfte tun.
- Ein Großteil der schulischen Akteure kann insgesamt keine Angaben zur Bedarfsermittlung von Personalentwicklung in den Schulen der Stichprobe geben.

Folgerungen zur Bedarfsermittlung von Personalentwicklung

Die Belegung der Kategorie „weiß ich nicht“ von mindestens 30% der Befragten kann als ein Indiz dafür gedeutet werden, dass die Bedarfsermittlung der Personalentwicklung in den Schulen der Stichprobe entweder kaum Gegenstand täglicher Auseinandersetzung ist oder dass Maßnahmen der Bedarfsermittlung in den Schulen möglicherweise kaum transparent sind und auf der Ebene der Schulleitungsmitglieder verbleiben. Gerade dieser Schluss würde durch die Tatsache unterfüttert, dass die Mitglieder der Schulleitungen stärker eine gewisse Ausprägung einer systematischen Bedarfsermittlung wahrnehmen als dies die Lehrkräfte tun.

Die eingangs des Kapitels skizzierten Arbeitsannahmen können durch die Daten gestützt werden.

- Wenn man schulische Akteure nach Elementen einer Bedarfsermittlung von Personalentwicklung an ihrer Schule befragt, dann kann ein Großteil der Befragten dazu keine Angaben machen.
- Wenn man schulische Akteure nach Elementen der Bedarfsermittlung von Personalentwicklung befragt, dann schätzen Schulleitungen die Ausprägung einer systematischen Personalentwicklung stärker ausgeprägt ein als die Gruppe der Lehrkräfte.

7.4.3 Schulische Ziele der Personalentwicklung

Bereits im Theorieteil dieser Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass eine Orientierung an den individuellen Zielen und denen der Organisation als eine Bedingung für erfolgreiche Personalentwicklung in der Literatur genannt wird die Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitern und Organisation bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Personalentwicklung wird in diesem Kontext empfohlen (vgl. Kapitel 1.1). Deshalb wurden im Fragebogen die Schulleitungen als Verantwortliche für Personalentwicklung nicht nach konkreten Zielen der einzelnen Schulen zur Personalentwicklung befragt, sondern es wurde gefragt, inwieweit schulische Ziele den schulischen Akteuren bekannt oder transparent sind, um ableiten zu können, ob es eine Zusammenarbeit der Beteiligten bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Personalentwicklung geben kann, wie es Domsch/Reinicke vorschlagen (vgl. 1982, S. 69). Mentzel etwa sieht die Transparenz der Personalentwicklungsziele einer Organisation bei den Mitarbeitern als eine zentrale Gelingensbedingung für Personalentwicklung an (vgl. 2001, S. 10). Für den schulischen Bereich empfehlen Buhren/Rolff, dass die schulischen Ziele der Personalentwicklung „*integrativer Bestandteil des Schulprogramms*“ (2002, S. 15) sein sollten und ganzheitlich in das Leitbild der Schule eingebettet sein müssen (vgl. ebd.). Wie Kapitel 7.4 einleitend bemerkt, muss auch in diesem Managementfeld der Personalentwicklung davon ausgegangen werden, dass schulische Ziele der Personalentwicklung den Befragten kaum geläufig sind und dass eine unterschiedliche Wahrnehmung zwischen Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften beschreibbar ist.

Zunächst findet eine Auswertung der Merkmalsausprägung „weiß ich nicht“ statt, worauf die Skala „Ausprägung von schulischen Personalentwicklungszielen“ ausgewertet wird.

Tab. 7.4.3– I: Schulische Ziele der Personalentwicklung – Kategorie „das weiß ich nicht“

Die schulischen Ziele der Personalentwicklung an unserer Schule sind...	Das weiß ich nicht	n
auf die allgemeinen schulischen Ziele abgestimmt.	43%	228
in das Schulprogramm integriert.	39%	227
schriftlich fixiert.	36%	226
explizit formuliert.	33%	228
gemeinsam mit den Lehrkräften vereinbart worden.	31%	228

Die Kategorie „das weiß ich nicht“ wurde bei den Items dieser Fragenbatterie in mindestens knapp einem Drittel der Fälle belegt. Mindestens 31% der Befragten konnten weder angeben, ob die schulischen Ziele der Personalentwicklung explizit formuliert, schriftlich fixiert, in das Schulprogramm integriert oder auf andere schulische Ziele abgestimmt sind noch ob derlei Ziele gemeinsam mit den Lehrkräften vereinbart worden sind (vgl. Tab.7.4.3 – I). Daraus folgt: Schulische Ziele der Personalentwicklung sind einem Großteil der schulischen Akteure in dieser Stichprobe nicht präsent.

In die Auswertung der Skala „Ausprägung schulischer Personalentwicklungsziele“ wurden die Antworten der Personen einbezogen, die mit „ja“ oder „nein“ geantwortet haben.

Tab. 7.4.3. – II: Mittelwert der Skala „Ausprägung schulischer Personalentwicklungsziele

Skala „Ausprägung von schulischen Personalentwicklungszielen“	MW	SD	n
Ausprägung schulischer Personalentwicklungsziele	0,2	,327	123
Von 0 („gering ausgeprägt“) bis 1 („stark ausgeprägt“)			

Der Mittelwert der Skala zeigt, dass in den Schulen der Stichprobe schulische Ziele der Personalentwicklung kaum ausgeprägt sind. Da sich zudem kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen der Wahrnehmung der Schulleitungen und der Lehrkräfte nachweisen lässt, liegt der Schluss nahe, dass es keine formellen schulischen Personalentwicklungsziele in den Schulen der Stichprobe gibt.

Zentrale Aussagen

- Die hohe Ausprägung der Kategorie „weiß ich nicht“ deutet darauf hin, dass den schulischen Akteuren schulische Ziele der Personalentwicklung entweder unbekannt oder zumindest nicht transparent sind.
- Schulische Ziele der Personalentwicklung sind nach Wahrnehmung der Schulleitungsmitglieder und der Lehrkräfte kaum ausgeprägt.

Folgerungen zu den schulischen Zielen der Personalentwicklung

Die geringe Ausprägung von schulischen Zielen der Personalentwicklung zeigt, dass eine Voraussetzung für eine effektive Personalentwicklung an den Schulen nicht gegeben ist. Zwar sind bei den Schulleitungen und Lehrkräften persönliche Ziele im Hinblick auf die Personalentwicklung vorhanden (vgl. Kapitel 7.3.7), schulbezogene Ziele scheinen hingegen kaum existent.

Die eingangs skizzierte Arbeitsannahme kann erhalten bleiben und lässt sich spezifizieren:

- Wenn man Akteure nach schulischen Zielen der Personalentwicklung befragt, dann kann ein Großteil der Befragten hierzu keine Angaben machen.
- Wenn man die schulischen Akteure nach ihren schulischen Zielen der Personalentwicklung befragt, dann herrschen keine konkreten persönlichen Zielvorstellungen vor.

7.4.4 Erfolgskontrolle der Personalentwicklung

Eine Erfolgskontrolle wird in die Transfersicherung von Personalentwicklungsinhalten und die Evaluation einzelner Maßnahmen unterteilt. In Wissenschaft und Praxis wird die Annahme vertreten, dass Personalentwicklung erst dann erfolgreich abgeschlossen ist, wenn es zur Anwendung des durch Personalentwicklungsmaßnahmen Angeeigneten in der schulischen Praxis kommt (vgl. Bartz 2004, S. 195). Bei einem Transfer der Inhalte von Personalentwicklungsmaßnahmen kommt den Führungskräften – so argumentiert Riekhof – eine besondere Rolle zu. Etwa über Rückkehrgespräche können Schulleitungen als Führungskräfte Lehrkräfte ermuntern, Neues einzubringen (vgl. nach 1995, Sp. 1705). Als Arbeitsannahme liegt zugrunde, dass es keine Erfolgsüberprüfung im Hinblick Transfer und Evaluation von Personalentwicklung gibt (vgl. Kapitel 7.4).

Die schulischen Akteure wurden über geschlossene Antwortformate mit dichotomen Merkmalsausprägungen zu einzelnen möglichen Elementen der Transfersicherung und Evaluation in den Schulen der Stichprobe befragt.¹⁸⁷

Tab. 7.4.4 – I: Evaluationsmaßnahmen für Personalentwicklung

Der Erfolg von Personalentwicklungsmaßnahmen wird an unserer Schule überprüft anhand...	Ja	n
mündlicher Befragung der Teilnehmer nach einer Maßnahme (Rückkehrgespräch).	36%	212
der schulischen Gesamtentwicklung.	23%	201
Qualität der Arbeit der Lehrkräfte.	19%	201
von Beurteilungen der Lehrkräfte, die an Personalentwicklungsmaßnahmen teilgenommen haben.	18%	206
einer schriftlichen Bewertung der Maßnahme durch die teilnehmenden Lehrkräfte.	5%	207
von Kennziffern und Indikatoren.	2%	202
von Kosten-Nutzen-Analysen.	2%	202

Die Anzahl der Missings ist höher als bei den vorangegangenen Fragen zur Personalentwicklungsplanung. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass – trotz der Erfahrungen aus der Voruntersuchung – sich hier ein gewisser Anteil an Befragten verbirgt, der keine Antwort darauf weiß, inwieweit Maßnahmen der Evaluation oder Transfersicherung in den Schulen der Stichprobe ausgeprägt sind. Die Häufigkeitsauszählung belegt, dass zumindest 36% der Befragten angeben können, dass es nach Belegung einer Personalentwicklungsmaßnahme ein Rückkehrergespräch in der Schule gegeben hat. Diese Fragestellung lässt allerdings offen, ob es sich dabei um institutionalisierte Gespräche mit der Schulleitung handelt oder ob informelle Gespräche etwa zwischen den Kollegen stattfinden. Schriftliche Befragungen von Rückkehrern (5%) spielen hingegen – genau wie die Bewertung von Maßnahmen oder der Transfersicherung von Inhalten des Angeeigneten in der Berufspraxis der Lehrkräfte über Kennziffern und Indikatoren (2%) oder Kosten-Nutzen-Analysen (2%) – überhaupt keine Rolle in den Schulen. Eine weiterhin untergeordnete Rolle für eine Erfolgskontrolle der Maßnahmen oder Transfersicherung der Inhalte in die Schulpraxis spielen die schulische Gesamtentwicklung (23%), die Qualität der Arbeit der Lehrkräfte (19%) sowie die Beurteilung von Lehrkräften, welche an Personalentwicklungsmaßnahmen teilgenommen haben (18%).

Gruppenunterschiede

Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Funktion der Befragten in der Schule und der Wahrnehmung, ob die Erfolgskontrolle von Maßnahmen der Personalentwicklung über die Betrachtung der schulischen Gesamtentwicklung ($p=0,0019$) oder die Qualität der schulischen ($p=0,0016$) Arbeit in den Schulen durchgeführt wird.

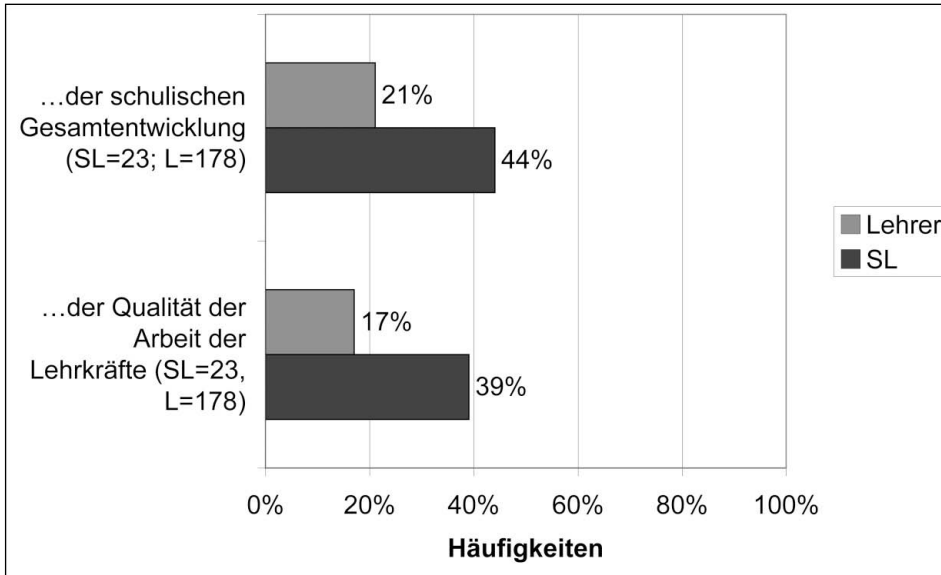


Abb. 7.4.4 – II: Evaluationsmaßnahmen für Personalentwicklung (Gruppenunterschiede). Der Erfolg von Personalentwicklungsmaßnahmen wird an unserer Schule überprüft anhand.¹⁸⁸

Demnach nehmen Mitglieder der Schulleitung stärker wahr, dass sich der Erfolg von Personalentwicklungsmaßnahmen an der schulischen Gesamtentwicklung orientiert (44%), als dies die Lehrer wahrnehmen (21%). Auch sehen die Schulleitungen den Erfolg von Personalentwicklungsmaßnahmen stärker durch die Qualität der Arbeit der Lehrkräfte überprüft (39%), als dies die Lehrer tun (17%). Insgesamt deutet aber die geringe Frequentierung der Antwortkategorie – auch durch die Schulleitungen – darauf hin, dass an den Schulen der Stichprobe der Erfolg von Personalentwicklung weniger anhand der gesamtschulischen Entwicklung und der Qualität der Lehrarbeit überprüft wird.

Zentrale Aussagen zur Erfolgskontrolle

- Die hier abgefragten Maßnahmen zur Transfersicherung oder Evaluation schulischer Personalentwicklung finden in den Schulen kaum Verbreitung. Lediglich Rückkehrergespräche, die Betrachtung der schulischen Gesamtentwicklung, die Einschätzung der Qualität von Lehrarbeit und die Beurteilungen von Lehrkräften finden in den Schulen eine gewisse Verbreitung.
- Schriftliche Bewertungsverfahren oder klassische Instrumente des Bildungscontrollings über Kennziffern und Indikatoren oder Maßnahmen von Kosten-Nutzen-Analysen spielen in den Schulen keine Rolle.
- Zwar nehmen Schulleitungsmitglieder die schulische Gesamtentwicklung und die Beurteilung von Lehrkräften stärker als Maßnahmen der Erfolgskontrolle war, allerdings deutet das Antwortverhalten der Schulleitungen nicht auf eine weite Ausprägung dieser beiden Maßnahmen in den untersuchten Schulen hin.

Folgerungen zur Erfolgskontrolle

Die Ergebnisse zeigen, dass Erfolgskontrolle und Transfersicherung in der schulischen Praxis kaum verbreitet zu sein scheinen; eine in der Literatur diskutierte Voraussetzung für erfolgreiche Personalentwicklung ist an den Schulen offenbar nicht gegeben.

Als Arbeitsannahme kann formuliert werden:

- Wenn man schulische Akteure nach Maßnahmen der Erfolgskontrolle von Personalentwicklungsmaßnahmen an ihrer Schule befragt, dann finden lediglich Rückkehrergespräche eine gewisse Verbreitung.

Folgerungen zu den Handlungsfeldern schulischer Personalentwicklung

Die geringe Verbreitung der Teilbereiche in der Stichprobe und die Bestätigung der Annahme von Buhren/Rolff einer nicht vorhandenen Ausprägung von konzeptioneller Personalentwicklung in den Schulen ist kaum verwunderlich (vgl. 2002, S. 35). Zwar finden sich in der Kommentierung zum Schulgesetz Konkretisierungen für die Ausgestaltung von Personalentwicklung in Schulen (vgl. Kapitel 4.3.2), allerdings haben die Ausführungen aus dem Unternehmenssektor gleichsam gezeigt, dass professionelles Personalmanagement und somit auch konzeptionelle Personalentwicklung zumeist erst in mittelständischen Unternehmen ab einer Größe von 120 Mitarbeitern anzutreffen ist (vgl. Kapitel 2.3). Konzeptionelle Personalentwicklung in den Schulen der Stichprobe mit einer durchschnittlichen Kollegiumsgröße mit 58 Personen wäre deshalb eher überraschend.

Die eingangs formulierten Arbeitsannahmen können als haltbar angesehen und präzisiert werden:

- Wenn man schulische Akteure nach konzeptionellen Ausprägungen von Personalentwicklung befragt, dann ist der Systematisierungsgrad gemessen an den Feldern Bedarfsermittlung, Ziele setzen, kreatives Gestalten, Durchführung und Erfolgskontrolle gering.
- Wenn Schulleitungen nach den konzeptionellen Ausprägungen von Personalentwicklung in den Feldern Bedarfsermittlung, Ziele setzen, kreatives Gestalten, Durchführung und Erfolgskontrolle befragt werden, nehmen sie stärkere konzeptionelle Ausprägungen wahr als die Lehrkräfte.
- Wenn man Schulleitungen nach den konzeptionellen Ausprägungen von Personalentwicklung in den Feldern Bedarfsermittlung, Ziele setzen, kreatives Gestalten, Durchführung und Erfolgskontrolle befragt, dann ist der Informationsstand von Schulleitungsmitgliedern höher als der der Lehrkräften.

7.5 Personalmanagement als Schulleitungsaufgabe?

In der Debatte um ein Mehr von Selbstständigkeit an den Schulen werden Positionen vorgebracht, welche auch Bereiche des schulischen Personalmanagements auf die Ebene der Einzelschule zu verlagern suchen, so dass die Schulleitungen in diesen Feldern verantwortlich sind (vgl. Kapitel 5.1). Diese Selbstständigkeit – zumindest in einzelnen Entscheidungsfeldern schulischen Personalmanagements – ist bereits im Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen formuliert. Auf Grundlage der gesetzlichen Ermächtigungsgrundlage sollen Schulleitungen selbst in Personalfragen mitwirken und Personalentscheidungen treffen, sofern entsprechende Befugnisse übertragen worden sind. Explizit sind Personalentwicklung, Personalführung, Übertragung von Sonderaufgaben, Einsatzplanung, Lehrerfortbildung oder die Auswahl von neuen Lehrkräften vom Gesetzgeber benannt (vgl. Kapitel 4.3.2).

Als Arbeitsannahme liegt zugrunde, dass Personalmanagement – wie im Gesetz formuliert – bereits von den Lehrkräften als eine zentrale Schulleitungsaufgabe wahrgenommen wird. Hierzu werden die Antwortkategorien in einem ersten Auswertungsschritt dichotomisiert. Die Antworten werden nach den Merkmalsausprägungen „Schulleitung“ oder „andere Organe“, welche innerhalb oder außerhalb der Schule liegen können, unterteilt. In einem zweiten Schritt werden – bei entsprechend starker Belegung der Merkmalsausprägung „andere Organe“ – differenziertere Auswertungen dieser Kategorie vorgenommen.

Als Arbeitsannahme gilt, dass die schulischen Akteure im Kontext der Debatte um die Verlagerung von Kompetenzen im Bereich des Personalmanagements auf der Ebene der einzelnen Schule die Schulleitung ohnehin bereits als die zentrale Entscheidungsinstanz für die verschiedenen Felder des schulischen Personalmanagements betrachten.

Tab. 7.5 – I: Wer trifft die Entscheidungen in folgenden Handlungsfeldern des Personalmanagements?

Handlungsfeld des schulischen Personalmanagements	Schulleitung	Andere Organe	n
Beurteilung von Lehrkräften	96%	4%	216
Einsatzplanung der Lehrkräfte	90%	10%	212
Nachfolgeplanung für ausscheidende Lehrkräfte	83%	17%	209
Personalentwicklung	80%	20%	196
Abordnung und Versetzung von Lehrkräften	70%	30%	204
Gestaltung von Anreiz- und Kompensationssystemen für die Lehrkräfte	54%	46%	201
Auswahl neuer Lehrkräfte	51%	49%	199
Lehrerfortbildung	45%	55%	207

Die Analyse zeigt, dass den Schulleitungen in nahezu allen Handlungsfeldern nach Wahrnehmung der befragten Akteure die zentrale Entscheidungsbefugnis zukommt (vgl. Tab. 7.5 – I). 80% der hier antwortenden schulischen Akteure sehen die Mitglieder der Schulleitung als Figuren, welche letztlich Entscheidungen in Fragen der Personalentwicklung an ihrer Schule treffen. Die Entscheidungsbefugnisse zur Personalbeurteilung – die nach Ansicht vieler Autoren in einem engen Zusammenhang zur Personalentwicklung steht (vgl. Kapitel 4.2.1) – sehen nahezu alle schulischen Akteure (96%) bei den Schulleitungen verortet. Bei der Einsatzplanung – also etwa der Verteilung der Unterrichtsfächer und Ausarbeitung von Stundenplänen – sind es 90%. 83% der Befragten sprechen bei der Nachfolgeplanung den Schulleitungen zentrale Entscheidungsbefugnisse zu. Hingegen wird die Schulleitung von nur knapp 45% der Befragten als der zentrale Entscheidungsträger für die Lehrerfortbildung betrachtet. Bei der Auswahl der Lehrkräfte sind es 51% der schulischen Akteure, welche die Schulleitungen als zentrale Entscheidungsinstanz bei Einstellungen von Lehrkräften wahrnehmen. Die Entscheidung über die Gestaltung von Anreiz- und Kompensationssystemen für Lehrkräfte – etwa für Pädagogen mit besonderen Aufgaben – obliegt nach Einschätzung von 54% der Lehrkräfte den Schulleitungen ihrer Schule.

Im Folgenden werden die Handlungsfelder, in denen den Schulleitungen die geringste Entscheidungsfreiheit zugesprochen wird, durch die Auffächerung der Kategorie „andere Organe“ genauer untersucht. Dies trifft für die bereits skizzierten drei Felder der Skala, nämlich „Gestaltung von Anreiz- und Kompensationssystemen“, „Lehrerfortbildung“ und „Auswahl der Lehrkräfte“ zu.

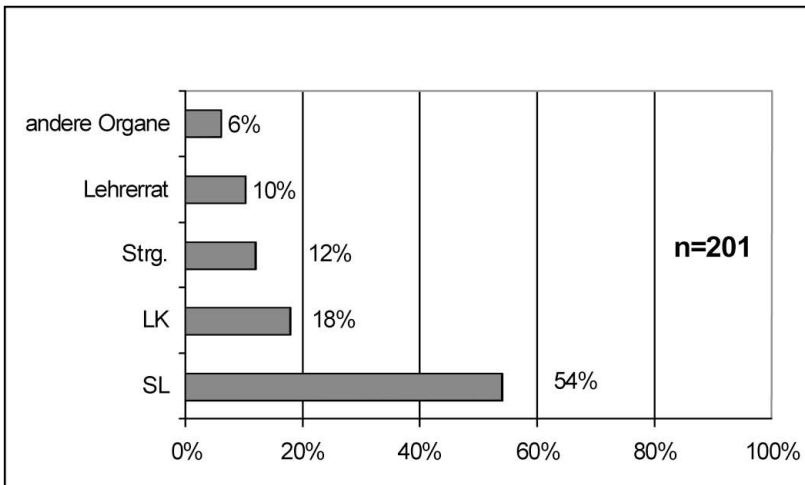


Abb. 7.5 – I: Entscheidungskompetenz für die Gestaltung von Anreiz- und Kompensationssystemen.

Bei der Gestaltung von Anreiz- und Kompensationssystemen innerhalb der Schule, etwa Entlastungsstunden für Lehrkräfte mit besonderen Aufgaben, sehen 54% der Befragten die Schulleitungen (SL) als Entscheidungsinstanz. Allerdings kommt nach Einschätzung der schulischen Akteure auch den Organen „Lehrerkonferenz“ (LK=18%), „schulische Steuergruppe“ (Strg. =12%) und „Lehrerrat“ (10%) eine gewisse Bedeutung zu. Anderen Organen, die auch außerhalb der Schule liegen können, kommt für die Gestaltung von Anreizen und Kompensationen hingegen kaum eine Bedeutung zu (6%) (vgl. Abb. 7.5 – I).

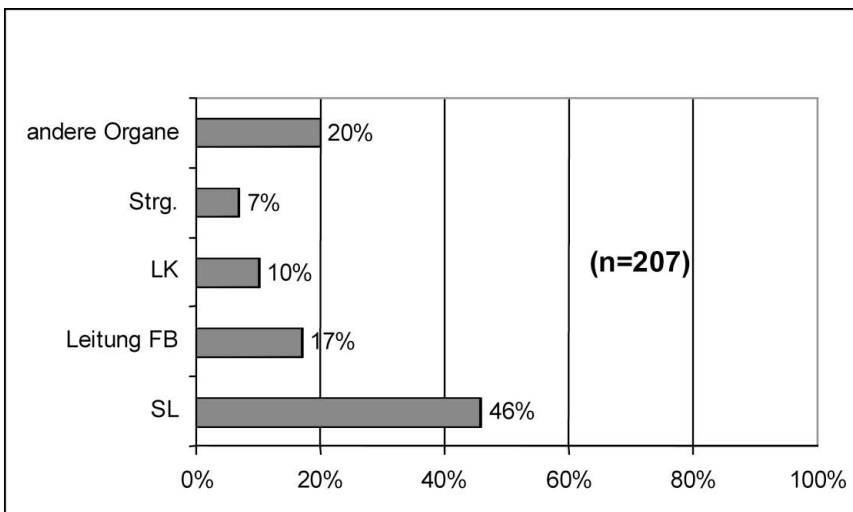


Abb. 7.5 – II: Entscheidungskompetenz für die Lehrerfortbildung

Fragen der Lehrerfortbildung – einem zentralen Teilbereich der Personalentwicklung – scheinen an den Schulen der Stichprobe neben der Ebene der Schulleitungen (SL, 46%) auch in einem gewissen Maße in den Fachbereichen (Leitung FB, 17%) und in der Lehrerkonferenz (LK, 10%) entschieden zu werden. Der schulischen Steuergruppe kommt eine geringe Bedeutung zu. Einen besonderen Rang haben für 20% der Befragten Organe, die auch außerhalb der Schulen verortet sein können. Dies können z.B. die Bezirksregierungen sein, die für die Fortbildungen an den Gymnasien hauptsächlich verantwortlich sind (vgl. Abb. 7.5 – II).

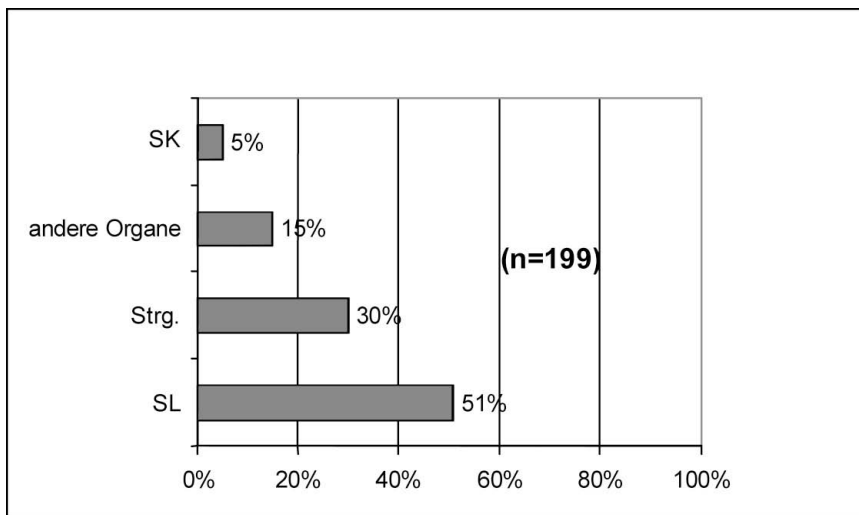


Abb. 7.5 – III: Entscheidungskompetenz für die Auswahl von Lehrkräften

Neben den Schulleitungen kommt nach Einschätzung der Befragten der schulischen Steuergruppe (Strg.=30%) eine hervorgehobene Bedeutung bei der Entscheidungsfindung zu. Die Schulkonferenz (SK) spielt eine untergeordnete Rolle (5%). 15% der Antwortenden weisen anderen Gruppen eine zentrale Entscheidungsbefugnis zu. Dies kann z.B. die schulische Auswahlkommission sein.

Zentrale Aussagen zum Umgang mit den einzelnen Handlungsfeldern

- In den abgefragten Handlungsfeldern des Personalmanagements kommt nach Einschätzung der hier befragten schulischen Akteure durchweg den Schulleitungen die zentrale Rolle zu.
- In den Handlungsfeldern „Lehrerfortbildung“, „Anreiz- und Kompensationssysteme“ sowie „Auswahl von Lehrkräften“ kommt jeweils anderen schulischen Organen noch Bedeutung als Entscheidungsträger zu: Den Fachabteilungen bei der Lehrerfortbildung, der schulischen Steuergruppe bei der Personalauswahl sowie der Lehrerkonferenz und der Steuergruppe bei der Gestaltung von Anreiz- und Kompensationssystemen auf der Ebene der einzelnen Schule.
- Zwischen Schulleitungen und Lehrkräften gibt es keine signifikanten Unterschiede bei der Wahrnehmung der Entscheidungsbefugnisse bei den in dieser Fragestellung thematisierten Handlungsfeldern schulischen Personalmanagements.

Folgerungen

Neben den Handlungsfeldern Personalentwicklung, der Festlegung der Anzahl neu einzustellender Lehrkräfte und der Auswahl neu einzustellender Lehrkräfte – die Bereiche also, welche in der Kommentierung des Gesetzestextes benannt sind – werden insgesamt Entscheidungen in den hier abgefragten Handlungsfeldern des Personalmanagements auf Ebene der einzelnen Schule und hier insbesondere bei den Schulleitungen wahrgenommen. Nach § 59 Abs. 5 SchulG NRW entscheidet die Schulleitung im Rahmen der Grundsatzentscheidung der Schulkonferenz über Angelegenheiten der Fortbildungen. In den untersuchten Schulen des Modellvorhabens kommt in Fragen der Lehrerfortbildung auch den Fachbereichsleitungen und schulexternen Institutionen wie den Bezirksregierungen als Anbieter von Lehrerfortbildungen, eine besondere Bedeutung zu. Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, dass die Fortbildung betreffende Fragen in den Stichprobenschulen in hohem Maße in den Fachbereichen der Schulen ermittelt werden.

Die Ergebnisse bestätigen die eingangs formulierte Arbeitsannahme. Als Arbeitshypothese kann formuliert werden:

- Wenn schulische Akteure nach der Entscheidungskompetenz in Feldern schulischen Personalmanagements befragt werden, dann werden die Entscheidungen vor allem auf der Ebene der Einzelschule und hier insbesondere bei den Schulleitungen getroffen.

7.6 Bivariate Zusammenhangsanalysen – Korrelationen

Ergänzend zu den bisherigen Analysen werden nun weitere Zusammenhänge zwischen den erhobenen Dimensionen der Personalentwicklung in den zehn Schulen vorgenommen. Es wird dabei der explorativen Forschungsannahme gefolgt, dass es gerade bei den Einschätzungsfragen Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht, das Alter und die Unterrichtsfächer der schulischen Akteure gibt. Weiterhin können Zusammenhänge zwischen den Handlungsfeldern der Personalentwicklung angenommen werden.

Zusammenhänge zwischen verschiedenen Variablen werden im Folgenden anhand von Korrelationsanalysen untersucht. Korrelationskoeffizienten stellen ein Maß für die Enge des Zusammenhangs zwischen Variablen dar (vgl. Rost 2005, S. 17). Aufgrund des vorliegenden Datenmaterials werden – je nach Skalenniveau der untersuchten Variablen – verschiedene Koeffizienten herangezogen. Wenn die auf Zusammenhang zu untersuchenden Merkmale ein metrisches Skalenniveau aufweisen wie etwa bei der Ablehnung von Personalentwicklung und bei der Innovationsbereitschaft im Kollegium wurde die „Produkt-Moment-Korrelation“ nach Person (r) eingesetzt (vgl. hierzu Brosius 2005, S. 523). Als Zusammenhangsmaß für Nominalskalen (z.B. Geschlecht) als unabhängige und einer metrischen Skala (z.B. Skala „Bedeutung von Personalentwicklung“) als abhängige Variablen wird Korrelationskoeffizient „Eta“ eingesetzt (vgl. hierzu Brosius 2005, S. 439). Bei nominalem Skalenniveau beider untersuchten Variablen wurde „Cramer V“ berechnet (vgl. Mertesdorf/Block 1994, S. 15f.).¹⁸⁹

7.6.1 Exkurs: Innovationsbereitschaft und Qualitätsmanagement in den Schulen

In Anknüpfung an die Forschungsfragen, ob die befragten schulischen Akteure Personalentwicklung als ein Unterstützungssystem für einen geplanten Prozess der Schulenwicklung wahrnehmen (Forschungsfrage II) und ob nach Einschätzung der schulischen Akteure ein

Zusammenhang zwischen Personalentwicklung und Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung besteht (Forschungsfrage III), werden im Folgenden eine Innovationskala in den Kollegien und Aspekte des Qualitätsmanagements in den Schulen der Stichprobe vorgestellt, da diese zwei Bereiche mit in die bivariaten Zusammenhangsanalysen einbezogen werden.

Innovationsbereitschaft im Kollegium

Holtappels kennzeichnet als bedeutsame Voraussetzungen für Schulentwicklungsprozesse in Schulen die Reformbereitschaft der Lehrkräfte, welche über die Skala „Innovationsbereitschaft im Kollegium“ gemessen werden kann (vgl. Holtappels 2002, S. 90). Information über die Innovationsbereitschaft im Kollegium kann für diesen Arbeitskontext aus zwei Zusammenhängen heraus von Bedeutung sein: Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass konzeptionelle Ausprägungen der Personalentwicklung, die als eine wichtige Voraussetzung für die Implementierung konzeptioneller Personalentwicklung betrachtet werden, damit nicht – wie Dubs es formuliert – jegliche Systematisierungsbedingungen, die gerade für eine effektive Personalentwicklung von hoher Bedeutung zu sein scheinen, per se auf Ablehnung stoßen (vgl. Dubs 2001a, S. 18). Eine hohe Innovationsbereitschaft kann in Schulen deshalb auch als wichtige Voraussetzung für andere Aspekte der Schulentwicklung über die Personalentwicklung hinaus sein, weshalb in den bivariaten Analysen untersucht wird, ob ein Zusammenhang zwischen Personalentwicklung an den Schulen und der Innovationsbereitschaft in den Kollegien der zehn Gymnasien besteht.

Als Arbeitsannahme wird für diese zehn Schulen zugrunde gelegt, dass an diesen Schulen eine hohe Innovationsbereitschaft in den Kollegien besteht und dass die Schulleitungen diese höher einschätzen als die befragten Lehrkräfte.¹⁹⁰

Tab. 7.6.1 – I: Mittelwert der Skala „Innovationsbereitschaft“ in den Schulen der Stichprobe

Skala	MW	SD	n
Innovationsbereitschaft	1,3	,515	227
Von 0 („gering ausgeprägt“) bis 3 („stark ausgeprägt“)			

Die Mittelwertanalyse der Skala „Innovationsbereitschaft“ zeigt, dass die Innovationsbereitschaft in den Kollegien der Stichprobe eher gering ist. Der Mittelwert liegt bei 1,3. Dies kann als eine ungünstige Voraussetzung dafür gewertet werden, konzeptionelle Ansätze der Personalentwicklung in der Schule zu implementieren. Es sind keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Schulleitungsmitgliedern und den Lehrkräften nachweisbar (vgl. Tab. 7.6.1 – I).

Zentrale Aussagen zur Innovationsbereitschaft in der Stichprobe

Die zugrunde liegenden Arbeitsannahmen sind nicht haltbar:

- In den Stichprobenschulen herrscht eine geringe Innovationsbereitschaft vor und das Antwortverhalten der Schulleitungen weicht nicht signifikant von dem der Lehrkräfte ab.

Einbindung der schulischen Akteure in Bereiche des Qualitätsmanagements

Der Bereich des Qualitätsmanagements ist in den 1990er Jahren in den Blickpunkt der Schulentwicklungsforschung gerückt – und mit ihm die Debatte um Personalentwicklung (vgl. Kapitel 5.3). Der Anspruch, die Qualitätsentwicklung auch in den nordrhein-westfälischen Gymnasien zu betreiben, ist bereits gesetzlich fixiert. Demnach sind die Schulen und schulischen Akteure zur Sicherung und Fortentwicklung der Qualität schulischer Arbeit verpflichtet (vgl. §§ 4, Abs. 2 und 57 Abs. 2 SchulG NRW), wobei den Schulleitungen eine zentrale Rolle für Entwicklungsprozesse mit dem Ziel der Qualität schulischer Arbeit zukommt (vgl. § 59, Abs. 2 SchulG NRW). Es kann deshalb wegen der aktuellen Debatte um schulische Qualität sowie der Entwicklung derselben und den daraus abgeleiteten gesetzlichen Rahmenbedingungen in Nordrhein-Westfalen begründet angenommen werden, dass ein Großteil der schulischen Akteure in dieser Stichprobe in verschiedene Bereiche schulischen Qualitätsmanagements eingebunden ist. Da der Begriff der schulischen Qualität zwar schillernd, allerdings – auch im Gesetzestext – kaum operationalisiert ist, werden an dieser Stelle zentrale Bereiche auf die ganze Schule bezogener Qualitätsmerkmale¹⁹¹ abgefragt.

In Anlehnung an die Forschungsfrage III wird angenommen, dass die schulischen Akteure in verschiedene Bereiche des Qualitätsmanagements an ihrer Schule eingebunden sind. Zudem kann ein Zusammenhang zwischen der Einbindung in das Qualitätsmanagement und etwa den Inhaltsbereichen der Personalentwicklung vermutet werden, da für das Qualitätsmanagement möglicherweise zusätzliche Qualifikationen von Nöten sind. Wegen der gesetzlich zugewiesenen Verantwortung für Qualitätsmanagement an die Schulleitungen ist es denkbar, dass es Unterschiede zwischen den Lehrkräften und den Schulleitungen gibt.

Die schulischen Akteure wurden über die Skala „Innerschulisches Qualitätsmanagement“ zu ihrer Einbindung in das Qualitätsmanagement in der Schule befragt.

Tab. 7.6.1 – II: Mittelwert der Skala „Innerschulisches Qualitätsmanagement in den Schulen“

Skala	MW	SD	n
Einbindung in innerschulisches Qualitätsmanagement	0,3	,348	223
Von 0 („kaum eingebunden“) bis 1 („stark eingebunden“)			

Die Befunde über die Skala „Innerschulisches Qualitätsmanagement“ weisen einen Mittelwert von 0,3 für diese Stichprobe auf. Die befragten schulischen Akteure sind demnach eher gering in das Qualitätsmanagement der Schulen eingebunden. Gruppenunterschiede zwischen den Schulleitungen und den Lehrkräften mögen allerdings als ein Hinweis darauf gedeutet werden, dass es trotz der geringen Einbindung der hier Befragten Qualitätsmanagement an den Schulen gibt.

Gruppenunterschiede zwischen den Lehrkräften und den Schulleitungen

Zwischen der Einbindung der Schulleitungen zeigt sich ein starker Effekt von $d=1,40$ in einem 95%-Vertrauensintervall zwischen 0,96 und 1,83, wonach die Schulleitungen viel stärker in das schulische Qualitätsmanagement eingebunden sind als die Lehrkräfte (vgl. Abb. 7.6.1 – I).

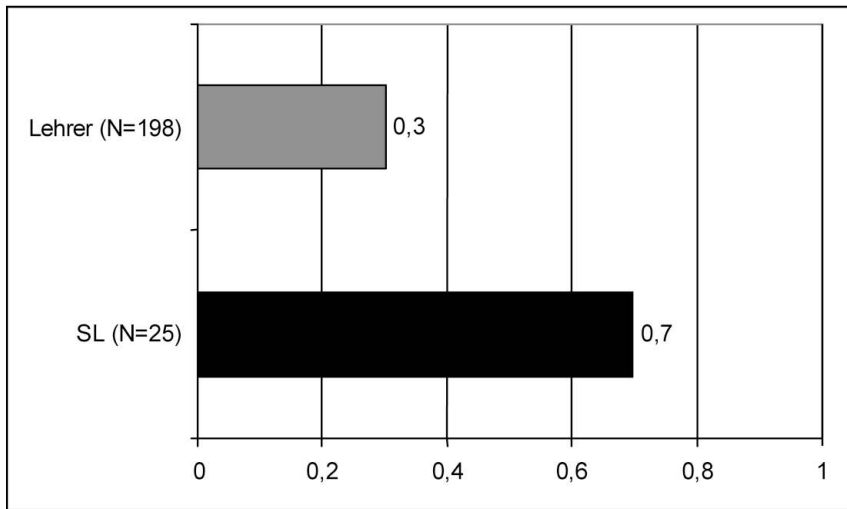


Abb. 7.6.1 – I: Einbindung in innerschulisches Qualitätsmanagement (Gruppenunterschiede)

Die Auswertungen zeigen, dass die Schulleitungen (MW=0,7) – wie in der Arbeitsannahme erwartet – stärker in den Bereich des Qualitätsmanagements eingebunden sind als die Lehrkräfte (MW=0,3). Der Unterschied zwischen beiden Gruppen kann als starker Effekt gekennzeichnet werden. In einem 95%-Konfidenzintervall zwischen 0,65 und 1,51 liegt der Effekt bei 1,1.

Zentrale Aussagen zur Einbindung in das Qualitätsmanagement

- Die schulischen Akteure in dieser Stichprobe sind kaum in das schulische Qualitätsmanagement der zehn Stichprobenschulen eingebunden.
- Es zeigt sich allerdings ein starker Gruppenunterschied, wonach die Mitglieder der Schulleitung angeben, stark eingebunden zu sein, die Lehrkräfte hingegen kaum.

7.6.2 Zusammenhangsanalysen

Die Korrelationsanalyse zeigt folgende zentrale Zusammenhänge, die im Kontext der bisherigen Ausführungen berichtenswert erscheinen:

Das Lebensalter der befragten schulischen Akteure steht in einem positiven Zusammenhang mit:

- auf den Unterricht bezogenen Zielen der Personalentwicklung (Skala VI, $Eta=0,324$)¹⁹²,
- auf den beruflichen Aufstieg gerichteten Zielen der Personalentwicklung (Skala VII, $Eta=0,480$)¹⁹³,
- den aufstiegsbezogenen beruflichen Plänen (Skala VIII, $Eta=0,521$)¹⁹⁴,
- der persönlich beigemessenen Bedeutung von Personalentwicklung (Skala IV, $Eta=0,389$)¹⁹⁵,
- der Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag (Skala V, $Eta=0,389$)¹⁹⁶,
- dem artikulierten Hinderungsgrund, kein Interesse an Personalentwicklung zu haben ($Eta=0,302$)¹⁹⁷,

- dem Wunsch nach der Teilnahme an Coaching-Gruppen (Cramer $V=0,326$)¹⁹⁸, Mentoren (Cramer $V=0,433$)¹⁹⁹ und Potenzialanalysen (Cramer $V=0,324$)²⁰⁰ und
- der Problemwahrnehmung, sich mit ständig verändernden Anforderungen durch die Schuladministration auseinandersetzen zu müssen (Cramer $V=0,342$).²⁰¹

Das erste Unterrichtsfach der befragten schulischen Akteure steht in einem positiven Zusammenhang mit:

- dem gewünschten Inhaltsbereich der Förderdiagnostik (Cramer $V=0,419$)²⁰².

Die Ausprägung der wahrgenommenen Bedarfsermittlung zur Personalentwicklung (Skala IX) an den Schulen weist einen positiven Zusammenhang mit:

- der Ausprägung der schulischen Ziele der Personalentwicklung (Skala X, $r=0,633$)²⁰³,
- der Innovationsbereitschaft im Kollegium (Skala XI, $r=0,489$)²⁰⁴ und
- der Einbindung der Befragten in Felder des Qualitätsmanagements (Skala XII, $r=0,292$)²⁰⁵ auf.

Die auf den Unterricht fokussierten Ziele der Personalentwicklung (Skala VI) stehen in einem positiven Zusammenhang mit:

- der Wahrnehmung der Akteure, Schulentwicklung als einen Teil der Personalentwicklung zu betrachten (Skala III, $r=0,348$)²⁰⁶.
- dem Stellenwert, den der Personalentwicklung für die Lehrkräfte hat ($r=0,446$)²⁰⁷.

Zudem lässt sich ein negativer Zusammenhang zwischen den auf den Unterricht fokussierten Zielen der Personalentwicklung und der Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag feststellen (Skala V, $r=-0,471$)²⁰⁸.

Neben dem positiven Zusammenhang zur Bedarfsermittlung (s.o.) steht die Einbindung der Befragten in Felder des schulischen Qualitätsmanagements (Skala XII) in einem positiven Zusammenhang mit:

- der Wahrnehmung der Befragten, die Schulentwicklung als Personalentwicklung zu betrachten ($r=0,310$)²⁰⁹.
- dem Stellenwert, den die Befragten der Personalentwicklung beimessen (Skala IV, $r=0,180$)²¹⁰.

Weitere Zusammenhänge lassen sich zwischen folgenden Bereichen der Personalentwicklung nachweisen:

- Die Ablehnung der Personalentwicklung und die Bedeutung, die ihr von den Akteuren beigemessen wird, weisen einen negativen Zusammenhang auf ($r=-0,688$).²¹¹
- Ein starker positiver Zusammenhang besteht zwischen den auf einen beruflichen Aufstieg bezogenen Zielen der Personalentwicklung (Skala VII) und den auf einen vertikalen Aufstieg fixierten beruflichen Plänen (Skala VIII, $r=0,582$).²¹²
- Die auf den beruflichen Aufstieg gerichteten Ziele der Personalentwicklung (Skala VIII) stehen in einem Zusammenhang mit der Bedeutung, die der Personalentwicklung von den Befragten beigemessen wird (Skala IV, $r=0,405$).²¹³

- Die Bedeutung von Personalentwicklung (Skala IV) und die Einschätzung, Schulentwicklung als einen Teilbereich der Personalentwicklung zu betrachten, stehen ebenso in einem Zusammenhang (Skala III, $r=0,323$).²¹⁴

Keinerlei berichtenswerte Effekte ergeben sich bei der Betrachtung des Beschäftigungsverhältnisses. Bei der Untersuchung also, ob die schulischen Akteure im Beamtenverhältnis beschäftigt sind. Auch das Geschlecht der Akteure in dieser Stichprobe steht in keinem berichtenswerten Zusammenhang zu den untersuchten Dimensionen der Personalentwicklung.

Folgerungen aus den bivariaten Zusammenhängen

Personalentwicklung und Lebensalter der Lehrkräfte

Der Befund, dass die schulischen Akteure in Abhängigkeit des Lebensalters mit der Personalentwicklung eine Veränderung des eigenen Unterrichts anstreben ($\eta^2=0,324$) kann dadurch erklärt werden, dass ältere Lehrkräfte weniger auf den Unterricht fokussierte Personalentwicklungsziele anstreben, weil das höhere Lebensalter mit einer höheren Berufserfahrung einhergeht und sie über ein hohes Erfahrungswissen verfügen. Ältere Lehrkräfte verfügen bereits über starke Routinen beim Unterrichten. Diese Routinen können Ursache dafür sein, keinen Handlungsbedarf darin zu sehen, den eigenen Unterricht durch Teilnahme an Personalentwicklung zu verändern. Jüngere Lehrkräfte mit geringer ausgeprägten Routinen beim Unterrichten, streben durch Personalentwicklung demgegenüber möglicherweise eher eine Veränderung des eigenen Unterrichtens an. Ähnlich mag der starke Alterseffekt zu den auf den beruflichen Aufstieg bezogenen Personalentwicklungszielen ($\eta^2=0,480$) zu erklären sein. Jüngere Lehrkräfte an Gymnasien haben zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit die Möglichkeit, eine höhere Besoldungsstufe zu erreichen. Personalentwicklung mag deshalb als Weg für bessere Aufstiegsmöglichkeiten wahrgenommen werden. Die beruflichen Pläne jüngerer Lehrkräfte sind deshalb wohl auch stärker mit einem Aufstieg in eine höhere Besoldungsstufe ausgerichtet: Zwischen dem Lebensalter und den auf den beruflichen Aufstieg gerichteten Plänen besteht ein starker Zusammenhang ($\eta^2=0,521$). Zum Bedarf nach einzelnen Maßnahmen zeigen sich ebenso altersabhängige mittlere Zusammenhänge: Der Wunsch nach der Teilnahme an Coaching-Gruppen (Cramer $V=0,326$), Mentoraten (Cramer $V=0,433$) und Potenzialanalysen (Cramer $V=0,324$) zeigt einen mittleren Alterseffekt. Diese drei Maßnahmen weisen eine stärkere Eignung für jüngere Lehrkräfte und hier insbesondere die Berufsanfänger auf. Ältere Lehrkräfte sind – zumindest für Mentorate und Potenzialanalysen – keine direkte Zielgruppe. Ein Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Wunsch nach dienstlichen Beurteilungen ist in dieser Stichprobe nicht nachweisbar. Die formulierte Arbeitsannahme, dass dienstliche Beurteilungen nur von denjenigen gewünscht werden, die aufgrund beamtenrechtlicher Erfordernisse an dieser Maßnahme teilnehmen müssen, kann durch einen kovariaten Alterseffekt nicht bestätigt werden.

Das Lebensalter steht weiterhin in einem mittleren Zusammenhang mit der Problemwahrnehmung, sich ständig neuen Anforderungen der Schuladministration ausgesetzt zu sehen (Cramer $V=0,342$). Dieser Zusammenhang mag zunächst überraschen, denn gerade in der gegenwärtigen Zeit der stark aufkommenden externen Evaluation in den Schulen (vgl. Kapitel 1.4) sind – wie das Beispiel Lernstandserhebung und Zentralabitur zeigen mag – die Gymnasien in NRW sehr stark von Neuerungen betroffen, die – möglicherweise – Lehrkräfte jeden Alters gleichsam belasten.

Keinen Zusammenhang scheint es zwischen der unabhängigen Variable des Alters der Akteure und der Innovationsbereitschaft zu geben.

Folgende hypothetische Arbeitsannahmen zu den Alterseffekten können formuliert werden:

- Wenn man den Wunsch nach Maßnahmen der Personalentwicklung untersucht, dann treten für Coachings, Mentorate und Potenzialanalysen altersspezifische Effekte auf.
- Je älter die schulischen Akteure, desto stärker ist die Ablehnung von Personalentwicklung und desto geringer ausgeprägt sind unterrichtsbezogene und aufstiegsbezogene Ziele der Personalentwicklung.
- Wenn die schulischen Akteure das Problem von sich ständig ändernden Anforderungen seitens der Schuladministration wahrnehmen, dann weist die Wahrnehmung dieser Problemlage altersspezifische Effekte auf.
- Je älter die schulischen Akteure, desto eher lehnen sie die Teilnahme an Personalentwicklung ab, weil sie kein Interesse an Personalentwicklung haben.

Konzeptionelle Personalentwicklung und Alterseffekte

Eine starke Kovariation zeigt sich zwischen den auf einen beruflichen Aufstieg gerichteten beruflichen Plänen und den auf einen beruflichen Aufstieg gerichteten Personalentwicklungszielen ($r=0,582$). Je stärker ein vertikaler Aufstieg angestrebt wird, desto intensiver wird die Personalentwicklung als ein Vehikel dafür gesehen und unter Verfolgung des Ziels eines beruflichen Aufstieges wahrgenommen. Diese Argumentation stützt auch der mittlere Zusammenhang zwischen den auf einen Aufstieg gerichteten Zielen der Personalentwicklung und der Bedeutungsbeimessung durch die Akteure ($r=0,405$): Wenn von den Befragten durch die Teilnahme an Personalentwicklung ein beruflicher Aufstieg angestrebt wird, dann messen die Akteure der Personalentwicklung insgesamt eine hohe allgemeine Bedeutung für das eigene berufliche Handeln bei. Eine hohe Bedeutungsbeimessung der Personalentwicklung geht wiederum mit einer geringen Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag einher ($r=-0,688$). Bei den dargestellten konzeptionellen bivariaten Zusammenhängen zeigt sich ein starker Alterseffekt (s.o.): Personalentwicklung wird von schulischen Akteuren hauptsächlich dann angestrebt und genutzt – so kann vermutet werden –, wenn ein beruflicher Aufstieg etwa in Gestalt einer höheren Besoldung möglich ist. Dies würde bedeuten, dass die Bedeutungsbeimessung durch Lehrkräfte möglicherweise einen Schulformeffekt aufweist, da besonders in Primar- und Sekundarschulen Aufstiegsmöglichkeiten noch stärker eingeschränkt sind als an Schulformen des Sekundarstufe II. Die Bedeutungsbeimessung könnte in diesen Schulformen demnach geringer ausgeprägt sein, was wiederum mit einer höheren Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag einhergehen müsste. Ein angestrebter beruflicher Aufstieg ($\text{Eta}=0,521$) und die aufstiegsbezogenen Personalentwicklungsziele ($\text{Eta}=0,480$) sind stark abhängig vom Alter der Befragten. Je höher das Lebensalter, desto geringer werden die Möglichkeiten für einen vertikalen Aufstieg und desto geringer ist deshalb die Bedeutungsbeimessung der Personalentwicklung in den Schulen ($\text{Eta}=0,389$), weil die Bedeutung von Personalentwicklung in einem besonderen Maße mit einem beruflichen Aufstieg in Verbindung gebracht wird ($r=0,405$). Das Lebensalter spielt eine Schlüsselrolle bei der Betrachtung von schulischer Personalentwicklung. Auch der Wunsch nach Coachings, Mentoraten oder Potenzialanalysen steht in Zusammenhang mit dem Lebensalter (s.o.). Dies gilt auch für die Zieldimension der Personalentwicklung, den eigenen Unterricht zu verbessern ($\text{Eta}=0,324$). Es kann weiterhin gefolgert werden, dass Personalentwicklung bedingt von zu

positiven Voraussetzungen im Kontext der Schulentwicklung ausgeht, wenn die schulischen Akteure verstärkt dann der Personalentwicklung eine hohe Bedeutung beimessen, wenn damit ein persönlicher beruflicher Aufstieg angestrebt wird. Im Anschluss hieran stellt sich die Frage, ob im schulischen Berufsfeld überhaupt ein Karrierebewusstsein vorherrscht, wenn die persönliche Bedeutungsbeimessung derart stark von Zielen eines beruflichen Aufstiegs geprägt ist.

Neben den mit einem vertikalen Aufstieg zusammenhängenden Interpretationsmöglichkeiten spielt das Alter auch bei den unterrichtsbezogenen Zielen der Personalentwicklung eine Rolle. Die unterrichtsbezogenen Ziele – die in dieser Stichprobe stark ausgeprägt sind (vgl. Kapitel 7.3.7) – stehen in einem mittleren Zusammenhang mit der Bedeutungsbeimessung von Personalentwicklung bei den schulischen Akteuren ($r=0,446$). Sowohl die Bedeutungsbeimessung (s.o.) als auch die Orientierung an unterrichtsbezogenen Zielen der Personalentwicklung sind in einem mittleren Zusammenhang altersabhängig ($\text{Eta}=0,324$). Die unterrichtsbezogenen Ziele weisen einen mittleren Zusammenhang zur Bedeutungsbeimessung auf ($r=0,446$). Je geringer also bei älteren Lehrkräften unterrichtsbezogene Ziele ausgeprägt sind, desto geringer ist bei dieser Gruppe der Lehrkräfte dann auch die persönliche Bedeutungsbeimessung. Dies kann als eine Erklärung für den mittleren Zusammenhang zwischen dem Alter ($\text{Eta}=0,389$) und der Bedeutungsbeimessung von Personalentwicklung gedeutet werden bzw. eine stärkere Ablehnung von Personalentwicklung in Abhängigkeit des Lebensalters erklären ($\text{Eta}=0,389$). Diese Argumentation stützt möglicherweise der mittlere Zusammenhang zwischen dem Lebensalter und dem nicht vorhandenen Interesse an Personalentwicklungsmaßnahmen ($\text{Eta}=0,302$). Ältere Lehrkräfte würden demnach verstärkt nicht an Maßnahmen teilnehmen, weil sie schlichtweg kein Interesse an Personalentwicklung haben (29% der Lehrkräfte geben dies als Hinderungsgrund für eine Personalentwicklungsteilnahme an).

Folgende Arbeitshypothesen können abgeleitet werden:

- Wenn schulische Akteure der Personalentwicklung eine hohe Bedeutung beimessen, dann sind sie bereit, Personalentwicklungsmaßnahmen in den Berufsalltag zu integrieren.
- Die Bedeutungsbeimessung von Personalentwicklung ist stark bei jüngeren Lehrkräften ausgeprägt bzw. bei jenen Lehrkräften, die persönlich einen beruflichen Aufstieg anstreben.
- Die Bedeutungsbeimessung von Personalentwicklung ist aufgrund der Aufstiegsmöglichkeiten abhängig von der Schulform, an der schulische Akteure beschäftigt sind.

Personalentwicklung in Abhängigkeit zum ersten Unterrichtsfach

Die schulischen Akteure wurden nach der Fakultas ihres ersten Unterrichtsfaches befragt. Der größte Teil in dieser Stichprobe hat die erste Fakultas im sprachlichen und im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. 50% der Befragten geben an, die Fakultas in einem sprachlichen Fach zu haben, 31% in einem mathematisch-naturwissenschaftlichen Fach ($N=230$). Die fachliche Ausrichtung weist einen mittleren Zusammenhang mit dem gewünschten Inhaltsbereich der Förderdiagnostik auf (Cramer $V=0,419$). Bei der Förderdiagnostik werden das Subjekt, seine Leistungen und sein Verhalten in einem Bezugssystem seiner gegenwärtigen Lebensumstände und deren Anforderungen betrachtet und analysiert (vgl. Ingenkamp 1997, S. 253). Der Wunsch nach Maßnahmen, die zumeist stark auf den Unterricht ausgerichtet sind, hängt mit dem ersten unterrichteten Fach der schulischen Akteure zusammen. Dies kann dadurch erklärt werden, dass das Feld der Förderdiagnostik für

das deutsche Schulwesen in erster Linie nach Veröffentlichung der PISA-2000-Ergebnisse in den Blickpunkt gerückt ist. Die OECD-Forscher empfahlen seinerzeit den Ausbau von Qualifikationen in der Förderdiagnostik in der deutschen Lehrerschaft. Das Lesen bzw. Leseverständnis standen im Mittelpunkt der ersten PISA-Studie (vgl. OECD 2001, S. 209). Dies mag eine Erklärung dafür sein, dass der Wunsch nach Förderdiagnostik in einem starken Zusammenhang mit dem ersten Unterrichtsfach der befragten Akteure steht, denn die Hälfte der befragten Lehrkräfte in dieser Stichprobe (50%) hat eine sprachliche Fakultät angegeben.

Folgende weitergehende Arbeitshypothese kann festgehalten werden:

- Wenn Förderdiagnostik als gewünschter Inhaltsbereich der Personalentwicklung von schulischen Akteuren angegeben wird, dann wird dieser Inhaltsbereich besonders von sprachwissenschaftlichen Lehrkräften gewünscht.

Systematische Bedarfsermittlung, Schulqualität, Schulentwicklung und schulischen Zielen der Personalentwicklung

Die wahrgenommene Bedarfsermittlung der Personalentwicklung weist einen starken Zusammenhang zur Ausprägung schulischer Personalentwicklungsziele auf ($r=0,633$). Man kann die Kovariation der beiden Merkmale nach der „Produkt-Moment-Korrelation“ (r) so deuten, dass, je stärker eine Bedarfsermittlung an den Schulen ausgebildet ist, umso mehr auch die schulischen Ziele der Personalentwicklung ausgeprägt sind. Wenn es also eine Bedarfsermittlung in den Schulen gibt, dann sind den Akteuren auch die Personalentwicklungsziele der Schule bekannt, da sich die Akteure mit diesen im Rahmen einer Bedarfsermittlung beschäftigen. Eine gemeinsame Bedarfsermittlung und die Transparenz der schulischen Ziele im Kollegium gelten – neben der Orientierung an den Zielen der Lehrkräfte bei der Personalentwicklungsplanung – als Gelingensbedingung von Personalentwicklung (vgl. Kapitel 1.1). Der Innovationsbereitschaft im Kollegium einer einzelnen Schule gilt als eine bedeutende Voraussetzung für schulische Entwicklungsprozesse (in Anlehnung an Holtappels 1995, S. 27f.). Die Innovationsbereitschaft in dieser Stichprobe steht in einem mittleren Zusammenhang mit einer systematischen Personalentwicklungsbedarfsermittlung dieser Stichprobe ($r=0,489$). Dieser Zusammenhang kann von zwei Seiten her gedeutet werden: Zum einen kann es sein, dass eine hohe Innovationsbereitschaft eine Voraussetzung dafür ist, eine professionelle Bedarfsermittlung der Personalentwicklung überhaupt an einer Schule zu konstituieren, weil Personalentwicklung als originäres betriebswirtschaftliches Konzept möglicherweise in weniger innovationsbereiten Kollegien auf Widerstände stößt, wie es Dubs befürchtet (vgl. 2001a, S. 18). Andererseits kann es genauso sein, dass eine professionelle Bedarfsermittlung positive Effekte auf die Innovationsbereitschaft in Kollegien ausstrahlt, weil eine enge Zusammenarbeit auf der Ebene der Schulen bei der Bedarfsermittlung bedeutsam ist. Ein kleiner Effekt lässt sich zwischen einer wahrgenommenen systematisierten Bedarfsermittlung und der Einbindung der Befragten in Felder des Qualitätsmanagements in den Schulen nachweisen ($r=0,292$). Dieser Zusammenhang kann so erklärt werden, dass gerade die Akteure Aspekte der Bedarfsermittlung wahrnehmen, die in ein die ganze Schule betreffendes internes Qualitätsmanagement eingebunden sind. Durch die Einbindung in das Qualitätsmanagement entwickeln die beteiligten Lehrkräfte möglicherweise auch einen anderen, umfassenderen Blick auf ihre Schule und beobachten Zusammenhänge, die sonst primär den Schulleitungen transparent sind. Hierdurch lässt sich erklären, dass die Schulleitungen der Stichprobe viel stärker eine Bedarfsermittlung wahrnehmen als die Lehrkräfte.

Folgende Arbeitshypothese kann weiterverfolgt werden:

- Wenn eine systematische Bedarfsermittlung der Personalentwicklung von den Befragten wahrgenommen wird, ist die Innovationsbereitschaft höher.
- Wenn eine systematische Bedarfsermittlung der Personalentwicklung von den Befragten wahrgenommen wird, werden die schulischen Ziele der Personalentwicklung ausgeprägter wahrgenommen.
- Wenn Lehrkräfte in Felder des innerschulischen Qualitätsmanagements eingebunden sind, dann nehmen sie viel stärker eine ausgeprägte Bedarfsermittlung der Personalentwicklung an ihrer Schule wahr.

Qualitätsmanagement, Schulentwicklung und Personalentwicklung

Wenn die Lehrkräfte in Felder des schulischen Qualitätsmanagements eingebunden sind, wird die Schulentwicklung als Teilbereich der Personalentwicklung betrachtet ($r=0,310$). Dies sollte nicht als Rangfolge interpretiert werden, nach der die Personalentwicklung für wichtiger als die Schulentwicklung eingeschätzt wird. Viel eher ist anzunehmen, dass die Befragten hier eine enge Verknüpfung zwischen Personalentwicklung, Schulentwicklung und Feldern des schulischen Qualitätsmanagements sehen. Diese Vermutung kann durch den kleinen Effekt zwischen der persönlichen Bedeutsbeimessung der Personalentwicklung und der gleichzeitige Einbindung der befragten Akteure in das Qualitätsmanagement gestützt werden ($r=0,180$). Es kann auf einen Zusammenhang zwischen dem schulischen Qualitätsmanagement und der Personalentwicklung geschlossen werden.

Als weitere Arbeitshypothese kann formuliert werden:

- Je stärker schulische Akteure in Felder schulischen Qualitätsmanagements eingebunden sind, desto stärker betrachten sie die Schulentwicklung als einen Teil der Personalentwicklung und desto höher ist die persönliche Bedeutsbeimessung von schulischer Personalentwicklung.

Auf den Unterricht fokussierte Personalentwicklungsziele und Ausprägungen der Personalentwicklung

Wenn die schulischen Akteure mit der Personalentwicklung die Veränderung des eigenen Unterrichts anstreben, dann geht dies einher mit der Wahrnehmung, die Schulentwicklung als einen Teil der Personalentwicklung zu betrachten ($r=0,348$). Dies ist dadurch erklärbar, dass die Befragten einen engen Zusammenhang zwischen der Unterrichtsentwicklung sowie der Schulentwicklung und der Personalentwicklung sehen. Ein mittlerer Zusammenhang besteht darin, der Personalentwicklung eine hohe Bedeutung für das eigene berufliche Handeln beizumessen, wenn mit der Personalentwicklung die Veränderung des eigenen Unterrichts angestrebt wird ($r=0,446$). Zudem ist ein positiver mittlerer Effekt zwischen der Bedeutsbeimessung von Personalentwicklung und der Angabe, Schulentwicklung als einen Teilbereich der Personalentwicklung zu betrachten ($r=0,323$), nachweisbar. Schulentwicklung, Unterricht und Personalentwicklung stehen in dieser Stichprobe bei den Befragten in einem engen Zusammenhang. Der mittlere Zusammenhang einer geringen Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag und den auf Unterricht bezogenen Zielen der Personalentwicklung ($r=-0,471$) kann dadurch erklärt werden, dass Unterricht im Zentrum von Schule und Lehrarbeit steht. Eine Reihe von Maßnahmen schulischer Personalentwicklung–

wie etwa gegenseitige Unterrichtsbesuche von Kollegen – haben einen direkten Unterrichtsbezug. Lehrkräfte, die durch eine Teilnahme an Personalentwicklung in erster Linie die Verbesserung des eigenen Unterrichts anstreben, fokussieren am ehesten Maßnahmen, die sich direkt auf den Unterricht beziehen und lehnen gerade deshalb Personalentwicklung im Berufsalltag nicht ab.

Als Arbeitshypothesen lassen sich ableiten:

- Je stärker schulische Akteure über die Teilnahme an Personalentwicklung die Veränderung des eigenen Unterrichts anstreben, dann ist die Beimessung der Bedeutung von Personalentwicklung und desto geringer ist Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag.
- Wenn die schulischen Akteure über die Teilnahme an Personalentwicklung die Veränderung des eigenen Unterrichts anstreben, dann betrachten wird die Schulentwicklung als einen zentralen Bereich der schulischen Personalentwicklung.
- Wenn der Personalentwicklung eine hohe Bedeutung beigemessen wird, dann nehmen die Befragten die Schulentwicklung als einen Teilbereich der Personalentwicklung wahr.

7.7 Personalentwicklung an nordrhein-westfälischen Gymnasien – Ein Zwischenfazit

Die empirischen Ergebnisse dieses Kapitels werden im Folgenden mit den fünf erkenntnisleitenden Forschungsfragen dieser Arbeit verknüpft.

Forschungsfrage I:

Welchen gegenwärtigen Stand haben mögliche konzeptionelle Ausprägungen von Personalentwicklung auf der Ebene der Einzelschulen nach Wahrnehmung der schulischen Akteure?

Personalentwicklung wird in dieser Arbeit als Funktionszyklus dargestellt. Dieser setzt sich aus einer Bedarfsanalyse, der Vereinbarung von Zielen, der kreativen Gestaltung und Durchführung der Maßnahmen sowie der Erfolgskontrolle und Transfersicherung zusammen.

Die Merkmalsausprägung „weiß ich nicht“ ist bei den einzelnen Handlungsfeldern stark von den schulischen Akteuren belegt worden (vgl. Kapitel 7.4). Dies kann als Beleg dafür gewertet werden, dass die einzelnen Handlungsfelder des Funktionszyklus kaum in den Schulen bearbeitet werden. Andererseits ist es auch möglich, dass die Schulleitungen die Handlungsfelder bearbeiten, dies aber den Kollegien unbekannt ist. Die erste Erklärung erscheint allerdings eher plausibel, da die einzelnen Felder der Personalentwicklung eine geringe Ausprägung erfahren:

Bedarfsermittlung

Die Mittelwertanalyse zeigt, dass es in den Schulen kaum eine auf die Personalentwicklung bezogene Bedarfsermittlung gibt. Allerdings nehmen die Schulleitungsmitglieder viel stärker eine Bedarfsermittlung wahr als die Lehrkräfte. Dies stützt die Annahme, dass es aus Sicht der Schulleitungen eine gewisse Ausprägung in diesem Handlungsfeld gibt, diese den Kollegien allerdings nicht transparent ist (Kapitel 7.4.2). Dass allerdings in 72% der Fälle die Teilnahme an einer Personalentwicklungsmaßnahme aus eigener Initiative heraus erfolgt, spricht wiederum gegen eine systematische Bedarfsermittlung in den Schulen der Stichprobe (vgl. Kapitel 7.3.5). Inhaltlich spielt die Problemlage an den Schulen eine wichtige Rolle bei der

Planung von Personalentwicklung. Es ist allerdings wegen des doch geringen Systematisierungsgrades einer Bedarfsermittlung kaum erwartbar, dass es eine differenzierte Analyse der schulischen Problemlage an den Schulen gibt (vgl. Kapitel 7.4.1).

Ziele setzen

Die persönlichen Ziele der Personalentwicklung in dieser Stichprobe fokussieren vor allem die Veränderung des eigenen Unterrichts. Auch der Veränderung des Berufsalltages über das Unterrichten hinaus kommt eine wichtige Bedeutung zu, wenn die schulischen Akteure Maßnahmen der Personalentwicklung belegen: Die schulischen Akteure möchten durch die Teilnahme an Personalentwicklungsmaßnahmen Anregungen für das berufliche Handeln bekommen, wünschen die Verbesserung der schulischen Arbeit insgesamt zu erreichen oder erhoffen sich durch Personalentwicklung einen besseren Umgang mit Veränderungen im Berufsalltag. Demgegenüber sind den Befragten die schulischen Ziele in dieser Stichprobe weitgehend unbekannt. Da auch die Schulleitungsmitglieder die schulischen Personalentwicklungsziele nicht stärker ausgeprägt wahrnehmen als die Lehrkräfte, kann davon ausgegangen werden, dass an den zehn Stichprobenschulen die schulischen Personalentwicklungsziele weder formell noch informell existieren (vgl. Kapitel 7.4.3). Dieser Befund bestätigt den geringen Systematisierungsgrad einer Bedarfsermittlung, da die Verknüpfung von individuellen Zielen und Zielen der Schule im Hinblick auf Personalentwicklung durch Einbeziehung aller Beteiligten zentraler Gegenstand einer systematischen Bedarfsermittlung ist (vgl. Kapitel 4.3.2).

Gestaltung und Durchführung von Maßnahmen

Personalentwicklung scheint sich in einem gewissen Rahmen in Einzelmaßnahmen in den zehn Stichprobenschulen zu vollziehen. So wurden – neben der Fort- und Weiterbildung – in einem gewissen Umfang Mitarbeitergespräche durchgeführt und Maßnahmen der Fort- und Weiterbildungsplanung angewendet. Auch dienstliche Beurteilungen und E-Learning-Angebote wurden genutzt (vgl. Kapitel 7.3.4). Die Ursache für die insgesamt geringe Beteiligung an Personalentwicklungsmaßnahmen kann in einer mangelnden Informationspolitik in der Schule begründet liegen: 43% der Befragten fühlen sich unzureichend über das Angebot von Personalentwicklung informiert und haben deshalb nicht an einzelnen Maßnahmen der Personalentwicklung teilgenommen (vgl. Kapitel 7.3.6). Ein weiterer Beleg dafür, dass Personalentwicklung in dieser Stichprobe über die Fort- und Weiterbildung hinaus bisher weniger verbreitet ist, belegt der Unbekanntheitsgrad einiger Maßnahmen. Potenzialanalysen und Maßnahmen der Laufbahnberatung sind ebenso wie die in der erziehungswissenschaftlichen Literatur intensiv diskutierten Maßnahmen des Coachings, des Mentorings oder des E-Learnings eher unbekannt (vgl. Kapitel 7.3.4).

Evaluation und Transfersicherung von Personalentwicklung

Erfolgsüberprüfungen mit dem Ziel der Evaluation von Maßnahmen oder der Transfersicherung von Inhalten in der Schulpraxis finden in einem geringen Umfang über Rückkehrergespräche statt. Zwar nehmen Schulleitungsmitglieder die schulische Gesamtentwicklung und die Beurteilung von Lehrkräften stärker als Maßnahmen der Erfolgskontrolle wahr als die Lehrkräfte, allerdings deutet das Antwortverhalten der Schulleitungen nicht auf eine starke Ausprägung dieser beiden Maßnahmen in der Stichprobe hin (vgl. Kapitel 7.4.4).

Gemessen an den einzelnen Handlungsfeldern eines Zyklus der Personalentwicklung sind konzeptionelle Ausprägungen an den Schulen der Stichprobe kaum feststellbar. Die Befunde zeigen, dass die Annahme von Buhren/Rolff (vgl. 2002, S. 35) für die hier untersuchten Schulen zutreffend ist: Es gibt kaum konzeptionelle Ausprägungen der Personalentwicklung – gemessen an den untersuchten Feldern des Funktionszyklus. Es ist allerdings festzustellen, dass die Schulleitungen als Verantwortliche für die Personalentwicklung in den untersuchten Managementfeldern der Personalentwicklung einige Ausprägungen stärker wahrnehmen als die Lehrkräfte.

Forschungsfrage II:

Wird Personalentwicklung nach der Einschätzung der schulischen Akteure als ein Unterstützungssystem für einen geplanten Prozess der Schulentwicklung wahrgenommen?

Personalentwicklung für Lehrkräfte wird in dieser Stichprobe zu gleichen Teilen als Lehrerbildung, Förderung und Schulentwicklung von den Befragten betrachtet. Für die Schulleitungsmitglieder ist der Bereich der Schulentwicklung dabei signifikant bedeutsamer als für die Lehrkräfte und die Gruppe der Lehramtsanwärter. Schulentwicklung steht für die Befragten in dieser Stichprobe deshalb in einem engen Zusammenhang mit der Personalentwicklung. Sie erfährt eine hohe Akzeptanz für die Verbesserung der schulischen Arbeit insgesamt (vgl. Kapitel 7.3.1). Befunde zu den persönlichen Zielen der Befragten in Bezug auf die Teilnahme an Personalentwicklungsmaßnahmen zeigen, dass auf den Unterricht bezogene Ziele der Personalentwicklung eine dominante Rolle in der Stichprobe spielen (vgl. Kapitel 7.3.7). Diese Zieldimension korreliert mit der Einschätzung, Schulentwicklung als zentralen Bereich der Personalentwicklung zu betrachten. Zudem besteht für die Befragten ein enger Zusammenhang zwischen Unterricht und Schulentwicklung im Kontext der Personalentwicklung. Dieser Zusammenhang wird dadurch deutlich, dass eine hohe Bedeutungsbeimessung der Personalentwicklung positiv mit der Einschätzung korreliert, die Schulentwicklung als einen zentralen Bestandteil der Personalentwicklung zu betrachten (vgl. Kapitel 7.6).

Personalentwicklung wird in dieser Stichprobe in einem engen Zusammenhang mit Schulentwicklung wahrgenommen. Die artikulierten Ziele, welche die Akteure mit schulischer Personalentwicklung verfolgen, legen den Schluss nahe, dass Personalentwicklung – trotz der offenbar geringen Verbreitung in der Stichprobe – als Unterstützungssystem für Schulentwicklungsprozesse wahrgenommen wird.

Rückt man selbstständige Handlungsmöglichkeiten in den Untersuchungsfokus, zeigt sich zudem, dass nahezu alle Handlungsfelder des schulischen Personalmanagements als Aufgabe der einzelnen Schule wahrgenommen werden. Als Entscheidungsinstanz fungieren demnach vor allem die Schulleitungen. Wenn die Schulleitungen nicht als die zentrale Entscheidungsinstanz wahrgenommen werden, spielen – etwa bei der Lehrerfortbildung – andere innerschulische Gremien wie die Fachbereichsleitung, schulische Steuergruppen oder die Lehrerkonferenz die zentrale Rolle bei der Entscheidungsfindung. Weitere Entscheider außerhalb der einzelnen Schule, etwa auf Ebene der Bezirksregierungen, haben eine geringere Bedeutung (vgl. Kapitel 7.5).

Forschungsfrage III:

Wird Personalentwicklung nach Einschätzung der schulischen Akteure als Baustein der Qualitätsentwicklung wahrgenommen?

Die schulischen Akteure dieser Stichprobe sind insgesamt wenig in Felder des schulischen Qualitätsmanagements eingebunden. Allerdings zeigt sich ein erwarteter starker Effekt zwischen den Schulleitungen und den Lehrkräften, wonach die Schulleitungsmitglieder – erklärbar durch ihre schulgesetzliche Verantwortung für schulische Qualität und Schulentwicklung – stärker in das Qualitätsmanagement eingebunden sind. Gleichwohl ist die Innovationsbereitschaft in dieser Stichprobe – als Voraussetzung für Schulentwicklungsprozesse – gering ausgeprägt (vgl. Kapitel 7.6).

Die bivariaten Befunde zeigen aber, dass es Zusammenhänge zwischen der Einbindung in das innerschulische Qualitätsmanagement und der Wahrnehmung einer systematischen Bedarfsermittlung an den Schulen gibt. Zudem hängt eine starke Einbindung in das innerschulische Qualitätsmanagement damit zusammen, Schulentwicklung als einen zentralen Bereich der Personalentwicklung zu verstehen. Die Ergebnisse belegen einen als eng wahrgenommenen Zusammenhang zwischen Personalentwicklung, Schulentwicklung und Qualitätsmanagement.

Forschungsfrage IV:

Wird die Personalentwicklung nach Einschätzung der befragten Akteure als ein Unterstützungssystem für die erfolgreiche eigene individuelle Berufsausübung (Karriere) wahrgenommen?

Bezogen auf einen klassischen vertikalen beruflichen Aufstieg zeigen die bivariaten Analysen, dass auf den Aufstieg gerichtete berufliche Pläne eng mit aufstiegsbezogenen Personalentwicklungszielen und damit einhergehend einer hohen Bedeutungsbeimessung von Personalentwicklung verknüpft sind (vgl. Kapitel 7.6). Allerdings sind weder der berufliche Aufstieg noch die damit verbundenen Personalentwicklungsziele in dieser Stichprobe stark ausgeprägt (vgl. Kapitel 7.3.7). Jedoch messen die schulischen Akteure der Personalentwicklung eine hohe Bedeutung bei (vgl. Kapitel 7.3.2). Für eine erfolgreiche Berufsausübung, die weniger an einem vertikalen Karrierebegriff orientiert ist, zeigen die Befunde in dieser Stichprobe, dass Personalentwicklung als bedeutsam für den Beruf eingeschätzt wird. Eine Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag ist zudem gering ausgeprägt (vgl. Kapitel 7.3.2). Aber es gibt einen beachtlichen Teil, nämlich 29% der Befragten, die kein Interesse an Personalentwicklung und deshalb nicht an Maßnahmen teilgenommen hat (vgl. Kapitel 7.3.6). Das geringe Interesse weist auch einen starken Zusammenhang mit dem Alter auf, es wird deshalb angenommen, dass besonders ältere Lehrkräfte kein Interesse an Personalentwicklung haben könnten (vgl. Kapitel 7.6). Auch die angegebenen persönlichen Ziele der Personalentwicklung können so gedeutet werden, dass eine erfolgreiche Berufsausübung mit dem zentralen Ziel eines guten Unterrichts und der Verbesserung der schulischen Arbeit insgesamt eine erfolgreiche Berufsausübung anzielen, denn die unterrichtsbezogenen Ziele der Personalentwicklung und die Bedeutungsbeimessung korrelieren hoch (vgl. Kapitel 7.6) und sind zudem jeweils stark ausgeprägt (vgl. Kapitel 7.3.2. und 7.3.7). Die Ergebnisse können so gedeutet werden, dass die Personalentwicklung als ein Unterstützungssystem für eine erfolgreiche Berufsausübung im Lehrberuf von den Befragten betrachtet wird.

Forschungsfrage V:

Welche Gestaltungsaussagen könnten zu einem konzeptionellen Ansatz schulischer Personalentwicklung getroffen werden?

Die Gestaltungsaussagen leiten sich in erster Linie vom geäußerten inhaltlichen und maßnahmenbezogenen Bedarf ab. Demnach stehen als Inhaltsbereiche eines zukünftigen Angebotes von Personalentwicklungsmaßnahmen die Unterrichtsentwicklung, die wissenschaftliche Weiterqualifizierung in den Unterrichtsfächern, die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sowie die Förderdiagnostik und das Selbstmanagement im Mittelpunkt. Allerdings zeigen sich bei diesem geäußerten inhaltlichen Bedarf signifikante Gruppenunterschiede, die es empfehlenswert machen, dass ein mögliches Angebot auf die Zielgruppen abgestimmt wird. Somit ist für die Lehrkräfte die wissenschaftliche Weiterqualifizierung in den Fächern wichtiger als für die Schulleitungen, welche sich signifikant stärker die Inhaltsbereiche der Schulentwicklung, des Schulmanagements oder der Evaluation wünschen (vgl. Kapitel 7.3.3). Der Bedarf an Maßnahmen konzentriert sich hauptsächlich auf klassische Formen der Fort- und Weiterbildung sowie auf Mitarbeitergespräche, auf professionelle Fort- und Weiterbildungsplanung, auf gegenseitige Unterrichtsbesuche sowie auf E-Learning-Angebote. Aber auch Zielvereinbarungen sowie Supervision oder Mentorate werden als Maßnahmen gewünscht (vgl. Kapitel 7.3.4). Allerdings zeigen die Befunde auch, dass eine Reihe von Maßnahmen nicht bekannt ist. Dies mag zum einen am fehlenden Angebot, zum anderen an einer unzureichenden Kommunikation eines möglichen Angebotes liegen. Gerade letztere Vermutung kann dadurch gestützt werden, dass über 40% der Befragten an einzelnen Personalentwicklungsmaßnahmen nicht teilgenommen haben, weil sie sich unzureichend über ein bestehendes Angebot informiert fühlten (vgl. Kapitel 7.3.6).

Für einzelne Maßnahmen besteht zudem eine altersspezifische Nachfrage. Dies trifft auf das Coaching, die Potenzialanalysen oder die Mentorate zu. Es kann vermutet werden, dass gerade jüngere Lehrkräfte Bedarf an diesen Maßnahmen haben. Das Bedürfnis nach förderdiagnostischen Maßnahmen ist mit dem ersten Unterrichtsfach verknüpft (vgl. Kapitel 7.6).

Aus den Befunden lässt sich folgern, dass Personalentwicklung zum einen altersspezifisch und zum anderen funktionspezifisch nach Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften gestaltet sein sollte. Geschlechtsspezifische Unterschiede spielen – zumindest in dieser Stichprobe – keine Rolle.

Für die Organisation der Personalentwicklung in den Schulen kommt einer professionellen Bedarfsermittlung eine zentrale Bedeutung zu. Diese korreliert hoch mit der Ausprägung schulischer Personalentwicklungsziele, der Innovationsbereitschaft im Kollegium und der Einbindung der Akteure in Felder des schulischen Qualitätsmanagements. Es kann deshalb angenommen werden, dass bereits eine systematische Bedarfsermittlung von Personalentwicklung positive Effekte für die benannten Bereiche der Schulentwicklung entfalten kann.

8 Personalentwicklung an den Gymnasien des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ in Nordrhein-Westfalen

In der Zwischenerhebung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ in NRW bot sich die Chance, ausgewählte Fragestellungen der in Kapitel 7 vorgestellten Erhebung aufzunehmen. Die Befunde werden in diesem Kapitel ausgewertet. Am Modellvorhaben nehmen 278 Schulen teil. Im Mittelpunkt dieser Studie zur Personalentwicklung steht die Schulform Gymnasium im Bundesland Nordrhein-Westfalen (vgl. Kapitel 7.2), weshalb in die Auswertung die Gymnasien des Modellvorhabens einbezogen werden. Am Modellvorhaben nehmen insgesamt 43 Gymnasien teil. Die Fragen zur Personalentwicklung befinden sich im Schulleiter- und im Lehrerfragebogen. Daten von Schulleitungen und Lehrkräften liegen durch die Struktur der Stichprobenziehung von 20 der 43 Modellgymnasien vor (vgl. Kapitel 8.2). Die folgenden Auswertungen konzentrieren sich auf diese 20 Schulen. Das Kapitel 8.1 stellt die Struktur des Modellvorhabens und der wissenschaftlichen Begleitforschung vor. Das Kapitel 8.3 skizziert die besonderen Rahmenbedingungen für schulische Personalentwicklung in den Schulen des Modellvorhabens, in den Kapiteln 8.4 bis 8.6 werden zentrale Ergebnisse zur Personalentwicklung in den Gymnasien des Modellvorhabens vorgestellt.

8.1 Ziele des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ in NRW und Fragestellungen der Begleitforschung

Beim Modellvorhaben „Selbstständige Schule NRW“ handelt es sich um ein außerordentlich komplexes Projekt, das eine Vielzahl unterschiedlicher Aspekte von Schule und Schulentwicklung umfasst. Zunächst wird der Projektzusammenhang dargestellt, in dessen Zusammenhang u.a. Daten zur Personalentwicklung erhoben worden sind (Kapitel 8.1.1).²¹⁵ Daraufhin wird das Konzept der wissenschaftlichen Begleitforschung²¹⁶ des Modellvorhabens beschrieben, unter dessen Ägide die Daten zur Personalentwicklung erhoben worden sind (Kapitel 8.1.2). Das Kapitel 8.1.3 skizziert dann die Rahmenbedingungen der Modellschulen für den Forschungsgegenstand schulischer Personalentwicklung.

8.1.1 Das Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in NRW

Der Landtag in Nordrhein-Westfalen hat am 29. November 2000 die Durchführung dieses Modellvorhabens beschlossen (vgl. Projektleitung „Selbstständige Schule“ 2004, S. 92). Am 27. November 2001 verabschiedete daraufhin der nordrhein-westfälische Landtag das Gesetz zur Weiterentwicklung von Schulen, das „Schulentwicklungsgesetz“. Dieses Gesetz ebnete den Weg dafür, dass Modellschulen und die zuständigen Schulträger neue Modelle eigenverantwortlicher Steuerung erproben konnten. Im Artikel 1 der Öffnungsklausel des Schulentwicklungsgesetzes heißt es:

„(1) Zur Erprobung neuer Modelle der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung kann das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung für die Dauer von bis zu sechs Jahren abweichend von den bestehenden Rechtsvorschriften einer begrenzten Zahl von Schulen im Rahmen von Kooperationsvereinbarungen ermöglichen, zur Weiterentwicklung des Schulwesens bei der Personalverwaltung, Stellenbewirtschaftung und Sachmittelbewirtschaftung sowie in der Unterrichtsorganisation und -gestaltung selbstständige Entscheidungen zu treffen und neue Modelle der Schulmitwirkung und der Personalvertretung zu erproben (Gesetz zur Weiterentwicklung von Schulen)“.

Aus dem Artikel können zwei zentrale Aspekte abgeleitet werden: Zum einen ermöglicht diese gesetzliche Grundlage es den Modellschulen, neue Modelle der Selbstständigkeit durch erweiterte Handlungsspielräume und daran gekoppelte Verantwortung in der schulischen Realität gemeinsam mit den Schulträgern zu erproben und (eigene) Projektziele zu verfolgen. Personalentwicklung ist in der Öffnungsklausel zwar nicht gesondert benannt, wird aber als Teil des Arbeitsfeldes „Personalbewirtschaftung“ betrachtet (vgl. Projektleitung „Selbstständige Schule“ 2004, S. 8). Am 12. April 2002 wurde diese Öffnungsklausel rechtlich für das Modellvorhaben durch die Verabschiedung der „Verordnung Selbstständige Schule“ (VOSS) konkretisiert.

Das Vorhaben wurde gemeinschaftlich vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (MSJK) des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann-Stiftung in Gütersloh zum Schuljahr 2002/2003 initiiert, läuft offiziell seit dem 1. August 2002 und endet nach einem Projektzeitraum von sechs Jahren im Jahr 2008. Die Projektträger finanzieren das Modellvorhaben. Seit Beginn der Laufzeit und noch bis 2008 erprobten zunächst 237 und erproben inzwischen 278 Schulen aller Schulformen sowie Schulträger aus allen Landesteilen Nordrhein-Westfalen in insgesamt 19 Modellregionen eine ihnen neu zugestandene Selbstständigkeit (vgl. Klemm/Meetz 2005, S. 10). In den fünf zentralen und rechtlich fixierten Arbeitsfeldern sollen die Modellschulen eigene Schwerpunkte für die einzelschulische Schulentwicklungsarbeit festlegen:

- Personalbewirtschaftung
- Sachmittelbewirtschaftung
- Unterrichtsorganisation und -gestaltung
- Innere Organisation und Mitwirkung in der Schule
- Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung (vgl. MSWF 2001, S. 5).

Zunächst war die Personalentwicklung ein Teilbereich der Personalbewirtschaftung. In neueren Publikationen der Projektleitung allerdings wird die Personalentwicklung anstelle der Personalbewirtschaftung neben der Ressourcenbewirtschaftung, der Partizipation und Mitwirkung sowie der Unterrichtsorganisation als Gestaltungsfeld benannt (vgl. Lohre 2006, S. 6).²¹⁷ Dies kann als ein Beleg dafür gewertet werden, dass der Personalentwicklung im Modellvorhaben über die Projektlaufzeit eine höhere Bedeutung zugekommen ist.

Über die im Vorfeld festgelegten Arbeitsfelder (s.o.) zielt das Projekt auf die Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit und hier insbesondere des Unterrichts durch qualitätsorientierte Selbststeuerung der Schulen sowie die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften²¹⁸ ab (vgl. Weisker 2004, S. 33).²¹⁹ Konkretisiert für die Personalentwicklung an den Schulen wird

aus dem übergeordneten Projektziel das Subziel: *„eigenverantwortliches und effizientes Arbeiten im Rahmen größerer Gestaltungsfreiräume [im Bereich der schulischen] Personalentwicklung“* (ebd., S. 7) abgeleitet.

Dieses sehr allgemein formulierte Ziel lässt den Schulen einen großen Freiraum bei der Ausgestaltung von Personalentwicklung im Rahmen schulischer Entwicklungsprozesse: Durch die Eigenverantwortung wird den Schulen die Möglichkeit eröffnet, durch eigene Ideen Personalentwicklung zu gestalten, die „Effizienz“ legt nahe, dass dies unter wirtschaftlich selbstständigen Rahmenbedingungen erfolgen soll.

Neben der Evaluation auf Ebene der einzelnen Schule wird das Modellvorhaben von einer wissenschaftlichen Begleitforschung evaluiert.

8.1.2 Evaluation des Modellvorhabens: Zum Konzept der wissenschaftlichen Begleitforschung

Das Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in NRW wird während seiner gesamten Projektlaufzeit von 2002 bis 2008 evaluiert. Zum einen geschieht dies durch verschiedene Evaluationsverfahren an den Projektschulen selbst, zum anderen durch die wissenschaftliche Begleitforschung des Modellvorhabens, die aus einem Forschungskonsortium, bestehend aus der Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung (AG Bfp) der Universität Duisburg-Essen und dem Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund (IFS), gebildet wird (vgl. Rolff 2005, S. 50). Der Autor dieser Arbeit ist Mitarbeiter dieses Forschungskonsortiums.

Die Begleitforschung wurde als prozessbegleitende, externe Evaluation konzipiert und bezieht sich auf alle im Projekt bearbeiteten Aufgabenfelder. Neben vielen Bereichen der Schulentwicklung unter besonderer Berücksichtigung der fünf vorgestellten Handlungsfelder (vgl. Kapitel 8.1.1) ist auch die Personalentwicklung Forschungsgegenstand der wissenschaftlichen Begleitforschung des Modellvorhabens (vgl. Begleitforschung „Selbstständige Schule NRW 2005“, S. 110f.). Im Mittelpunkt der Begleitforschung steht die Frage danach, welchen Beitrag eine erweiterte Selbstständigkeit zur Qualitätsverbesserung von Schule leisten kann.

Hierfür hat die Begleitforschung drei gleichgewichtige Aspekte der Schulentwicklung und der Schulqualität im Fokus:

- **Schulentwicklung** als die systematische Dokumentation der schulischen Entwicklungsprozesse,
- **Schulqualität** als die Analysen zu Qualitätsverbesserungen von Schule und Unterricht,
- **Steuerung** als Untersuchungen der Unterstützungs- und Steuerungsstrukturen (vgl. Wissenschaftliche Begleitforschung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule NRW“ 2005, S. 7).

Während der sechsjährigen Projektlaufzeit wird das Modellvorhaben mittels quantitativer Methoden evaluiert, hierzu zählen unter anderem Schulleitungs- und die Lehrerbefragungen.²²⁰ Hierbei handelt es sich um eine Quasi-Längsschnittstudie, die im Laufe des Projektes drei große Erhebungswellen aufweist. Fragestellungen zur Erforschung schulischer Personalentwicklung finden Niederschlag zu den drei Erhebungszeitpunkten in den Jahren 2003 (vgl. hierzu Kapitel 6.2.4), 2005 und 2007 (vgl. Wissenschaftliche Begleitforschung „Selbstständige Schule NRW“, S. 19ff.).

Durch die Ergebnisse der Arbeit der Begleitforschung sollen politische Handlungskonsequenzen für die Gestaltung der Schullandschaft abgeleitet werden, denn Ziel des Bundeslandes ist die Ausgestaltung eigenverantwortlicher Strukturen in allen Schulen des Bundeslandes – auch im Handlungsfeld der Personalentwicklung – bis spätestens 2009 (vgl. Brabeck 2005, S. 203).

In diesem Kapitel werden die Daten zur Personalentwicklung zu den quantitativen Erhebungszeitpunkten 2003 und 2005 betrachtet, wobei die Auswertung der Daten aus der Zwischenerhebung aus Gründen der Vergleichbarkeit mit der in Kapitel 7 ausgewerteten Studie im Mittelpunkt steht. Die Modellschulen haben andere Voraussetzungen für Personalentwicklung als die nicht am Modellvorhaben teilnehmenden Gymnasien (vgl. Kapitel 7.1). Die besonderen Rahmenbedingungen der am Modellvorhaben teilnehmenden Schulen werden nun dargestellt.

8.1.3 Personalentwicklung in den Modellschulen – Erweiterte Handlungsspielräume?

Die Modellschulen haben – im Gegensatz zu den Schulen, die nicht am Modellvorhaben teilnehmen – erweiterte Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Personalentwicklung. Durch die Gesetzesänderungen in Nordrhein-Westfalen (vgl. Kapitel 8.1.1) wurden für die schulische Personalentwicklung erweiterte Handlungsspielräume in den Modellschulen geschaffen. Selbstständigkeit von Schulen wird in dieser Arbeit rechtlich abgegrenzt. Die Unterschiede für die Schulen innerhalb und außerhalb des Modellvorhabens werden zunächst in der Tab. 8.1.3. – I dargestellt und danach erläutert.

Tab. 8.1.3 – I: Rechtliche Rahmenbedingungen für schulische Personalentwicklung innerhalb und außerhalb des Modellvorhabens

Gleiche Rahmenbedingungen für die Modellgymnasien und die nicht am Modellvorhaben teilnehmenden Gymnasien	Besondere Rahmenbedingungen für die Gymnasien des Modellvorhabens „Selbstständige Schule NRW“
<ul style="list-style-type: none"> • § 59, Abs. 3 und 5 des Schulgesetzes Nordrhein-Westfalen • Fortbildungsbudget 	<ul style="list-style-type: none"> • Eine halbe Lehrerstelle zusätzlich für die Modellschulen • Einmalzahlung von 2.500 EUR für die Projektlaufzeit • Möglichkeit der Stellenkapitalisierung • Besondere Qualifizierungsangebote innerhalb des Modellvorhabens • Besondere Entwicklungsschwerpunkte im Modellvorhaben (Kooperationsvereinbarungen) • Schulleitungen als Dienstvorgesetzte (spätestens ab dem Schuljahr 2005/2006)

Quelle: Eigene Darstellung

Für die Schulen beider Stichproben gilt die in § 59, Abs. 3 SchulG NRW manifestierte gesetzliche Ermächtigungsgrundlage, wonach die Schulleitungen für die Personalentwicklung verantwortlich sind (vgl. hierzu Kapitel 4.2.3). Seit Mai 2004 verfügen alle Schulen im Bundesland über ein Fortbildungsbudget in Höhe von 30 EUR je Lehrkraft im Haushaltsjahr (vgl. Kapitel 4.2.2). Die Modellschulen haben jedoch Möglichkeiten, den finanziellen

Handlungsspielraum für Qualifizierungsprozesse zu erweitern: Jede Modellschule bekommt für die Projektlaufzeit einmalig 2.500 EUR zur Verfügung gestellt, um Formen der Selbstständigkeit zu erproben. (vgl. MSFW 2002, S. 135 ff.). Darüber hinaus haben die Modellschulen durch die Teilnahme am Modellvorhaben Zugang zu besonderen Fortbildungsmitteln und Geld aus dem projektbezogenen regionalen Schulentwicklungsfond. Das Geld des regionalen Schulentwicklungsfonds soll nach dem Wunsch der Projektleitung hauptsächlich für Qualifizierungen und Schulentwicklungsprojekte genutzt werden. In diese Fonds fließen jährlich pro Projektschule in der Bildungsregion 5.000 EUR, die vom Land und den Schulträgern paritätisch aufgebracht werden. Einige der 19 Modellregionen haben zusätzlich Drittmittel akquiriert. Es kann davon ausgegangen werden, dass einzelne Schulen somit erhebliche Mittel zusätzlich für Qualifizierungsprozesse aus diesem Fond nutzen können, auch wenn die Mittel nicht direkt an einzelne Schulen ausgezahlt werden, sondern eher für regionale Verwendungszwecke gedacht sind (vgl. Weisker 2004, S. 52). Jede Projektschule verfügt zusätzlich im Stellenplan über eine halbe Lehrerstelle zur Wahrnehmung notwendiger Entwicklungs- und Steuerungsaufgaben im Projekt (vgl. MSWF 2001, S. 8), die eigenverantwortlich u.a. für Qualifizierungsprozesse oder deren Koordination eingesetzt werden kann. Unbesetzte Lehrerstellen können von den Schulen kapitalisiert und das so erwirtschaftete Geld kann u.a. für Qualifizierungsmaßnahmen verwendet werden. Hierüber entscheidet die Schule selbst. Die Größenordnung der Beträge ist beachtlich: Für Gymnasien wird ein Pauschalbetrag von 45.000 EUR pro Jahr für eine kapitalisierte Stelle berechnet, die auch monatsweise (3.750 EUR) kapitalisiert werden kann (vgl. hierzu MSW 2006, S. 2ff.). Neben den ökonomischen erweiterten Möglichkeiten steht den Modellschulen ein Angebot an Qualifizierungsmaßnahmen zur Verfügung. Die Projektleitung geht davon aus, dass der schulische Weg zu mehr Selbstverantwortung und zur Entwicklung schulindividueller Qualitätskonzepte nicht allein durch eine Veränderung der rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen zu erreichen ist, die Qualifizierungen können deshalb als Unterstützungssystem für die Schulen und gleichsam als „Input“ für das Anstoßen von Entwicklungsprozessen betrachtet werden. Zielgruppen sind u.a. Schulleitungen, Lehrkräfte oder Mitglieder der schulischen Steuergruppen. Die Fortbildungen sind in hohem Maße verpflichtend von den benannten Akteuren zu belegen (vgl. Hoppe 2004, S. 61f.). Dies hat zur Folge, dass der individuelle Bedarf der Adressaten keine Rolle spielt, die Inhaltsbereiche sind vielmehr an den Belangen des Modellvorhabens orientiert und haben eine zentrale Steuerungsfunktion im Modellvorhaben im Sinne der Projektziele (vgl. ebd., S. 64f.).

Im Rahmen von Kooperationsvereinbarungen einigen sich die teilnehmenden Schulen mit der Projektleitung auf verbindliche eigene Ziele während der Projektlaufzeit in den Handlungsfeldern (vgl. Kapitel 8.1.1). Steht die Unterrichtsentwicklung verbindlich für jede Schule im Mittelpunkt ihrer Schulentwicklungsarbeit im Projekt (vgl. Weisker 2004, S. 33), können die schulischen Entwicklungsziele auch für die schulische Personalentwicklung formuliert werden (vgl. Projektleitung „Selbstständige Schule NRW“ 2004, S. 107ff.). Wenn eine Schule einen solchen Entwicklungsschwerpunkt vereinbart, kann angenommen werden, dass auch im Kollegium der Personalentwicklung eine höhere Bedeutung beigemessen wird. Als letzter Unterschied, der eine gewisse Relevanz für unterschiedliche Rahmenbedingungen zur Personalentwicklung hat, sind die Dienstvorgesetzteigenschaften zu nennen, welche die Schulleitungen der Modellgymnasien spätestens zum Schuljahr 2005/2006 übernehmen müssen und die ihnen weitere vor allem beamten-, tarif- und vergütungsrechtliche Kompe-

tenzen übertragen (vgl. MSWF 2001, S. 5). Die Kompetenzen betreffen primär das Personalmanagement (vgl. VOSS § 4). Da die Personalentwicklung in dieser Arbeit als integraler Bestandteil des schulischen Personalmanagements betrachtet wird, kann davon ausgegangen werden, dass auch die Personalentwicklung durch die Dienstvorgesetzteigenschaften gerade durch die noch zentralere Rolle der Schulleitungen für das Personalmanagement insgesamt tangiert wird. Es wird angenommen, dass Personalentwicklung durch die Bedeutungsbeimessung im Projekt und durch die Möglichkeit, sie als Arbeitsfeld in den Kooperationsvereinbarungen schriftlich als Arbeitsfeld zu fixieren, in den Schulen eine hohe Bedeutung zukommt.

Personalentwicklung ist in den Modellschulen ein wichtiger Bereich und die Modellschulen scheinen gerade in der finanziellen Ausstattung und dem Qualifizierungsangebot über umfangreiche Möglichkeiten zu verfügen. Allerdings zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Stichproben bei Unterstützungssystemen in Bezug auf die Gestaltung und Etablierung konzeptioneller Ansätze der Personalentwicklung, die insbesondere in dieser Arbeit untersucht werden.

Nach Vorstellung des Forschungsdesigns werden auf Basis der Schulleitungsbefragung 2005 die Ausprägungen der geschilderten Rahmenbedingungen skizziert (vgl. Kapitel 8.3). Zunächst wird jedoch das Forschungsdesign der Zwischenerhebung skizziert.

8.2 Forschungsdesign, Stichproben, Fallauswahl und Skalen in der Zwischenerhebung

Fragen zur Personalentwicklung wurden sowohl in der Erhebung 2003 (vgl. Kapitel 6.2.4) als auch in der Zwischenerhebung 2005 in Schulleitungs- und Lehrerbefragung gestellt.

Stichprobenziehung im Modellvorhaben

In 19 Regionen aus nahezu allen Landesteilen Nordrhein-Westfalen nehmen insgesamt 278 Schulen am Modellvorhaben teil, 41 davon allerdings erst seit dem Schuljahresbeginn 2003/2004. Unter den 237 Schulen, die bereits seit Beginn des Modellvorhabens beteiligt waren, sind insgesamt 41 Gymnasien. Aus diesen 237 Schulen wurden zwei nach Schulform geschichtete Zufallsstichproben gezogen. Diese Stichproben bleiben über den Projektzeitraum konstant und werden zu allen drei Erhebungszeitpunkten mit den quantitativen Erhebungsinstrumenten untersucht. 48 Schulen befinden sich in Stichprobe 1, darunter sind 13 Gymnasien. Neben der Schulleitungs- und Lehrerbefragung werden an diesen Schulen u.a. auch Leistungstests durchgeführt. In der Stichprobe 2 befinden sich sieben weitere Gymnasien (von 36 Schulen). Hier werden neben der Lehrer- und Schulleitungsbefragung auch Schülerbefragungen durchgeführt, allerdings keine Leistungsdaten erhoben. Von diesen 20 Gymnasien liegen Lehrer- und Schulleitungsdaten vor, die für die Untersuchung der Personalentwicklung entscheidend sind.

Zur Erhebung 2005: Durchführung der Befragung

Sowohl die Lehrer- als auch die Schulleitungsfragebögen wurden per Post an die 20 ausgewählten Gymnasien versendet. In einem Anschreiben wurde darum gebeten, dass jeweils der Schulleiter den Schulleitungsbogen ausfüllen sollte. Die Lehrerfragebögen wurden in

Eigenverantwortlichkeit innerhalb der Schulen an die Lehrkräfte ausgeteilt und einzeln oder in Sammelpaketen an die Forscher zurückgesendet. Die Erhebung des Jahres 2005 wurde in den Monaten Juni und Juli 2005 durchgeführt. Vereinzelt wurden Schulleitungs- und Lehrerfragebögen später an die Forscher zurückgesandt, so dass noch Fragebögen mit in die Erhebung einbezogen worden sind, die bis zum 1. November 2005 an die Forscher zurückgegangen sind.

Rücklauf und Beschreibung der Stichprobe

693 Fragebögen (N=693) können mit in die Auswertung einbezogen werden, davon stammen 673 von Lehrkräften und 20 von den Schulleitungen, die Rücklaufquote bei den Schulleitungen beträgt 100%.

Auf Basis der amtlichen Statistik des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen beträgt die Ausschöpfungsquote bei der Lehrerbefragung an den 20 Gymnasien rund 71%.

Tab. 8.2 – I: Vergleich der Randverteilungen der Stichprobe bestehend aus den 20 Modellschulen mit Gesamtheit der nordrhein-westfälischen Gymnasiallehrkräfte

Merkmale	Gymnasien der Stichproben I und II	Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen
Schulen	20	478
N	693	33.122 ²²¹
Alterstruktur	n=622	
Bis 30 Jahre	62 (10%)	1.278 (3,9%)
31-40 Jahre	137 (22%)	5.165 (15,6%)
41-50 Jahre	108 (17%)	8.638 (26,1%)
51-60 Jahre	270 (43%)	16.290 (49,2%)
ab 60 Jahre	45 (7%)	1.751 (5,3%)
Geschlecht	n=620	
männlich	286 (46%)	17.484 (52,8%)
weiblich	334 (54%)	15.638 (47,2%)

Die Häufigkeiten der Alters- und Geschlechterverteilung deuten darauf hin, dass beide Stichproben ähnlicher Struktur sind. Auch die interferenzstatistische Überprüfung mit dem Chi-Quadrat-Test zeigt keine signifikanten Unterschiede bezüglich der genannten Randverteilungen. Es wird deshalb angenommen, dass beide Stichproben die gleiche Grundgesamtheit repräsentieren.

Eingesetzte Skalen

In die Zwischenerhebung 2005 wurden insgesamt vier Skalen aus der in Kapitel 7 skizzierten und ausgewerteten Erhebung sowie einzelne Fragebatterien, die nicht zu Skalen verdichtet wurden, eingesetzt.

Tab. 8.2 – II: Eingesetzte Skalen

Skala	Kapitel	Ausprägung	MW	SD	n
Bedeutung der Personalentwicklung	8.4.1	0 („gering“) bis 3 („hoch“)	1,5	,637	504
Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag	8.4.1	0 („gering“) bis 3 („hoch“)	1,3	,776	495
Ausprägung schulischer Personalentwicklungsziele	8.4.2	0 („gering ausgeprägt“) bis 1 („stark ausgeprägt“)	0,4	,393	217
Haltung der Lehrkräfte gegenüber dienstlichen Beurteilungen durch die Schulleitungen	8.4.3	0 („negative Haltung“) bis 3 („positive Haltung“)	1,8	,693	472
Innovationsbereitschaft im Kollegium	8.6	0 („geringe Innovationsbereitschaft“) bis 3 („hohe Innovationsbereitschaft“)	1,3	,510	589

Beschreibung der Skala XIII²²²: *Haltung der Lehrkräfte gegenüber dienstlichen Beurteilungen durch die Schulleitungen*: Die Skala misst, ob die die Lehrkräfte eine positive oder negative Haltung gegenüber dienstlichen Beurteilungen durch die Schulleitungen haben.

Die Auswertungen gliedern sich wie folgt: Zunächst werden die in Kapitel 8.1.3 beschriebenen erweiterten Handlungsspielräume an den 20 Modellgymnasien auf Grundlage der Schulleitungsbefragung ausgewertet (Kapitel 8.3). Im Kapitel 8.4 werden zentrale Auswertungen aus der Zwischenerhebung vorgestellt.

8.3 Rahmenbedingungen für die Personalentwicklung an den 20 Schulen des Modellvorhabens

In Kapitel 8.1.3 wurden Rahmenbedingungen benannt, welche die Gymnasien durch das Modellvorhaben zur Verfügung haben. Aus dem Datensatz der Zwischenerhebung werden zentrale Aspekte zur Ausprägung dieser Rahmenbedingungen in den 20 Modellgymnasien dargestellt.

Personalentwicklung: Erwartungen (2003) und Erfahrungen (2005)

In der Eingangserhebung wurden die Lehrkräfte und Schulleitungen danach befragt, wie sich die Möglichkeiten der Personalentwicklung durch die Teilnahme ihrer Schule am Modellvorhaben verändern werden.

60% der Gymnasiallehrkräfte (n=776) erwarteten bei Beginn des Modellvorhabens, dass sich die Möglichkeiten der Personalentwicklung verbessern werden (Merkmalsausprägung: „wird sich verbessern“). In der Zwischenerhebung 2005 wurden die Lehrkräfte nach ersten Erfahrungen befragt (Merkmalsausprägung: „hat sich verbessert“). 62% geben nach zwei Jahren Modellvorhaben an, dass sich die Möglichkeiten der Personalentwicklung im Modellvorhaben verbessert haben (n=495). Bei den Schulleitungen ist die Tendenz ähnlich: 75% (n=20) erwarteten Verbesserungen im Handlungsfeld der Personalentwicklung. Im Jahr 2005 sagen

84%, dass sich die Möglichkeiten der Personalentwicklung nach ihrer Einschätzung auch wirklich verbessert haben (n=19).

Die 2003 geäußerten positiven Erwartungen der Personalentwicklung wurden von den Lehrkräften und den Schulleitungen gleichermaßen bestätigt. Ursachen für diese Befunde mögen durch die erweiterten Handlungsspielräume für die Modellschulen begründbar sein.

Ausprägung der Stellenkapitalisierung

Anstelle der Neubesetzung einer Lehrerstelle können die Modellschulen zeitweise eine Stelle unbesetzt lassen und bekommen dafür einen Pauschalbetrag, der in das Schulbudget einfließt (vgl. Kapitel 8.1.3). Aus der Schulleitungsbefragung des Modellvorhabens aus dem Jahr 2005 geht hervor, dass 16 der 20 Gymnasien in den ersten zwei Projektjahren Lehrerstellen kapitalisiert haben. Elf der 16 Schulleitungen haben Angaben über den Umfang der Mittel gemacht, welche durch die Stellenkapitalisierung in den ersten zwei Projektjahren für andere Verwendungszwecke zur Verfügung gestanden haben. Die Schulen hatten im Mittel in diesen zwei Jahren rund 50.100 EUR zusätzlich für andere Aufgaben zur Verfügung (n=11). 7 dieser Gymnasien haben diese aus der Stellenkapitalisierung gewonnenen Mittel zu einem Anteil in nicht quantifizierbarer Höhe für „Fortbildungen/Weiterbildungen“ ihrer Lehrkräfte verwendet. Die Umwidmung in Sachmittel (13 Nennungen) spielte bei den Verwendungen der kapitalisierten Mittel bei den hier untersuchten Gymnasien die bedeutendste Rolle, aber auch die Einstellung von zusätzlichem pädagogischen Personal – etwa in Person von Unterrichtsassistenten – wurde genannt (5 Nennungen).

Die Befunde belegen die Annahme, dass die Modellgymnasien der Stichprobe in einem großen Umfang Finanzmittel für Qualifizierungen aus kapitalisierten Stellen zur Verfügung haben. Das Instrument führt zu einem erheblich erweiterten finanziellen Spielraum bei den Modellschulen.

Qualifizierungsangebote im Rahmen des Modellvorhabens

Im Rahmen des Modellvorhabens werden gerade für die festgelegten Handlungsfelder besondere Fortbildungen offeriert, die ausschließlich für die Schulen im Modellvorhaben zur Verfügung stehen. Am häufigsten wurden von den Lehrkräften Fortbildungen in den Bereichen Unterrichtsorganisation, Unterrichtsentwicklung und Qualitätssicherung belegt (gemessen an der Anzahl der absoluten Nennungen im Lehrerfragebogen, vgl. Tab. 8.3 – I):

Tab. 8.3 – I: Beteiligung der Lehrkräfte an Fortbildungen innerhalb und außerhalb des Modellvorhabens²²³

Inhaltsbereich	Im Rahmen des MV	Nicht im Rahmen des MV	n
Unterrichtsentwicklung	71%	29%	152
Unterrichtsorganisation	70%	30%	120
Qualität	80%	20%	88

Die Befunde zeigen, dass in den drei am häufigsten belegten Inhaltsbereichen die Fortbildungen im Rahmen des Modellvorhabens häufiger frequentiert wurden als Fortbildungen, die außerhalb des Modellvorhabens angeboten worden sind. Obwohl die hier untersuchten Lehrerfortbildungen nur einen kleinen Ausschnitt der Qualifizierungsangebote darstellen, lässt sich interpretieren, dass das Qualifizierungsangebot im Rahmen des Modellvorhabens stark von den Akteuren frequentiert wird. Auch wenn eine Reihe der Fortbildungen obligatorisch belegt werden müssen, kann das Qualifizierungsangebot als eine positive Rahmenbedingung für die Modellschulen interpretiert werden (vgl. Kapitel 8.1).

Es kann angenommen werden, dass „die Fortbildungsoffensive“ (Hoppe 2004, S. 60ff.) im Modellvorhaben Auswirkungen auf die Bedeutsamkeit der Fortbildung in den Kollegien hat. Die Lehrkräfte wurden deshalb danach befragt, ob durch das Modellvorhaben die Lehrerfortbildung einen Bedeutungszuwachs erfahren hat.

Tab. 8.3 – II: Bedeutungszuwachs der Lehrerfortbildung in den Schulen durch die Teilnahme am Modellvorhaben

Bitte geben Sie zu jeder Aussage an, inwieweit Sie zustimmen!	Zustimmung	n
Durch das Modellvorhaben hat der Bereich „Lehrerfortbildung“ für mich an Bedeutung gewonnen	42%	499
Addition der Merkmalsausprägung „stimme zu“ und „stimme eher zu“.		

Die Merkmalsausprägungen „stimme zu“ und „stimme eher zu“ wurden zusammengefasst, so dass abgeleitet werden kann, dass für 42% der Gymnasiallehrkräfte durch das Modellvorhaben und möglicherweise durch die besonderen Qualifizierungsangebote der Bereich Lehrerfortbildung an Bedeutung gewonnen hat. Die Häufigkeiten zeigen, dass ein erheblicher Anteil der Lehrkräfte einen Bedeutungszuwachs angibt.

Dienstvorgesetzteneigenschaften

Die Dienstvorgesetzteneigenschaften übertragen den Schulleitungen eine Reihe von personalrechtlichen Kompetenzen. Die Gruppe sollte in der Zwischenerhebung eintragen, wann sie die Dienstvorgesetzteneigenschaften im Modellvorhaben übernehmen. Die Befunde zeigen, dass die Möglichkeiten der Dienstvorgesetzteneigenschaften für die Untersuchung der Personalentwicklung eine untergeordnete Bedeutung haben. Die Analyse über den Median zeigt, dass die Dienstvorgesetzteneigenschaften im Mittel erst zum 01.08.2005 übernommen worden sind (n=17), also nach der Zwischenerhebung. Auch der Modus weist den 01.08.2005 als das am häufigsten benannte Datum aus (n=9).

Einschätzung des Fortbildungsbudgets

Seit Mai 2004 haben alle Schulen des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen ein Fortbildungsbudget zur Verfügung (vgl. Kapitel 4.2.2). Im Rahmen der Zwischenerhebung des Modellvorhabens wurden die Schulleitungen gebeten, das Fortbildungsbudget einzuschätzen (vgl. Tab. 8.3 – III).

Tab. 8.3 – III: Bewertung des Fortbildungsbudgets durch die Schulleitungen der 20 Modellgymnasien

Bitte geben Sie zu jeder Aussage an, inwieweit Sie zustimmen!	MW	SD	n
Durch die Zuweisung des Fortbildungsbudgets habe ich weniger finanzielle Mittel zur Fortbildung zur Verfügung als vorher	1,9	,963	18
Mittelwertvergleiche von 0 („stimme nicht zu“), 1 („stimme eher nicht zu“), 2 („stimme eher zu“), 3 („stimme voll zu“).			

Die Befunde zeigen, dass die Schulleitungen durch die Zuweisung des Fortbildungsbudgets die materielle Ausstattung der Schule im Hinblick auf die Fortbildung als schlechter im Vergleich zu der Zeit einschätzen, als die Fortbildungsmittel noch nicht budgetiert zur Verfügung gestanden haben. Die Rückbindung an die Skalenmetrik belegt, dass die Schulleitungen der Aussage „eher zustimmen“, dass sie durch die Fortbildungsbudgets weniger Mittel zur Verfügung haben als vorher.

Entwicklungsziele im Rahmen des Modellvorhabens

Die Schulen müssen in den Kooperationsvereinbarungen Entwicklungsschwerpunkte neben der Unterrichtsentwicklung mit der Projektleitung vereinbaren. Es kann davon ausgegangen werden, dass eine Schwerpunktlegung im Bereich der Personalentwicklung positive Effekte für Akzeptanz und Entwicklungsarbeit für das Arbeitsfeld mit sich bringt.

Tab. 8.3 – IV: Ziele der Schulen im Rahmens des Modellvorhabens (Angaben der Schulleitungen 2005)²²⁴

Bitte geben Sie zu jeder Aussage an, inwieweit Sie zustimmen!	Ablehnung	n
Unsere Ziele beziehen sich derzeit vorrangig auf die Personal- und Sachmittelbewirtschaftung	84% (16)	19
Addition der Merkmalsausprägung „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“.		

Die Auswertung zeigt, dass 16 der 19 Schulleitungen angeben, dass die primären Entwicklungsziele nicht in den Gebieten Personalmanagement und Sachmittelbewirtschaftung liegen. Es ist somit davon auszugehen, dass keine der 20 Schulen die Personalentwicklung als ein besonderes Schulentwicklungsziel verfolgt. Die Ursache hierfür kann darin liegen, dass die Schulen kein Interesse an diesen Handlungsfeldern haben oder aber, dass die Aufgaben in den Handlungsfelder so stark professionalisiert sind, dass die Entwicklungsschwerpunkte im Modellvorhaben vorzugsweise in anderen Feldern gesucht werden.

Ob die zusätzliche halbe Lehrerstelle oder ihr finanzielles Äquivalent für Personalentwicklung eingesetzt oder ob die einmalig gezahlten Projektmittel in Höhe von 2.500 EUR für Qualifizierungszwecke verwendet worden sind, kann auf Basis der Daten aus Eingangs- und Zwischenerhebung nicht geklärt werden. Zu folgenden Aspekten der in Kapitel 8.1 dargestellten Rahmenbedingungen lassen sich Aussagen machen:

- Durch die Stellenkapitalisierung haben die Modellgymnasien einen hohen Betrag für Qualifizierungsprozesse zur Verfügung.
- Qualifizierungsmaßnahmen im Modellvorhaben werden – zumindest im Bereich der Lehrerfortbildung – stärker frequentiert als Angebote, die auch Lehrkräften außerhalb des Modellvorhabens zugänglich sind. Die Bedeutung der Lehrerfortbildung hat für 42% der Lehrkräfte dieser Stichprobe zugenommen.
- Die für möglich gehaltenen Vorteile der Dienstvorgesetzteigenschaften spielen in den Modellgymnasien eine geringere Rolle, da sie größtenteils erst für die letzten zwei Jahre der Projektlaufzeit wahrgenommen werden.
- Das Fortbildungsbudget, welches allen Schulen zur Verfügung steht, wird von den Schulleitungen der 20 Modellgymnasien als eine geringere Mittelausstattung wahrgenommen.
- Es kann angenommen werden, dass keine der 20 Schulen sich im Kooperationsvertrag dazu verpflichtet hat, einen Schwerpunkt der Entwicklungsarbeit in die Personalentwicklung zu legen.

8.4 Personalentwicklung an den 20 Stichprobengymnasien des Modellvorhabens

Das Kapitel 8.4 wertet die Erhebungsinstrumente zur Personalentwicklung aus, die parallel sowohl in der Studie an den Gymnasien außerhalb des Modellvorhabens als auch in der Zwischenerhebung des Modellvorhabens eingesetzt worden sind.

8.4.1 Akzeptanz von Personalentwicklung

Lehrkräfte werden als ein zentraler Faktor für das Gelingen von Unterrichtsprozessen und den Erfolg schulischer Arbeit betrachtet. Aus diesem Begründungszusammenhang heraus wird kontinuierliche Personalentwicklung für die Lehrkräfte im Kontext schulischer Entwicklungsprozesse und der Qualitätsentwicklung diskutiert und gefordert (vgl. Kapitel 7.3.2). Abgeleitet von der Forschungsfrage II (vgl. Kapitel 7.1) wird als Arbeitsannahme davon ausgegangen, dass Personalentwicklung bei den schulischen Akteuren positiv besetzt ist, die schulischen Akteure schätzen Personalentwicklung als bedeutsam für ihre Arbeit ein und Personalentwicklung findet eine geringe Ablehnung im Berufsalltag.

Tab. 8.4.1 – I: Mittelwerte der Skalen „Ablehnung von PE im Berufsalltag“ und „Bedeutung von PE“ (Hier: Schulleitungen und Lehrkräfte)

Skala	MW	SD	n
Bedeutung von Personalentwicklung	1,5	,673	504
Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag	1,3	,776	495
Mittelwertvergleiche von 0 („gering“) bis 3 („hoch“).			

Der Mittelwert der Skala „Bedeutung der Personalentwicklung“ liegt bei den befragten Schulleitungen und Lehrkräften bei 1,5. Die schulischen Akteure messen der Personalentwicklung eine eher positive Bedeutung bei. Der Mittelwert der Skala „Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag“ liegt bei 1,3. Die Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag ist bei den Lehrkräften und Schulleitungen gering ausgeprägt (vgl. Tab. 8.4.1 – I).

Gruppenunterschiede

Es besteht ein Effekt zwischen der Bedeutungsbeimessung der Personalentwicklung und der Funktion der Befragten in der Schule.

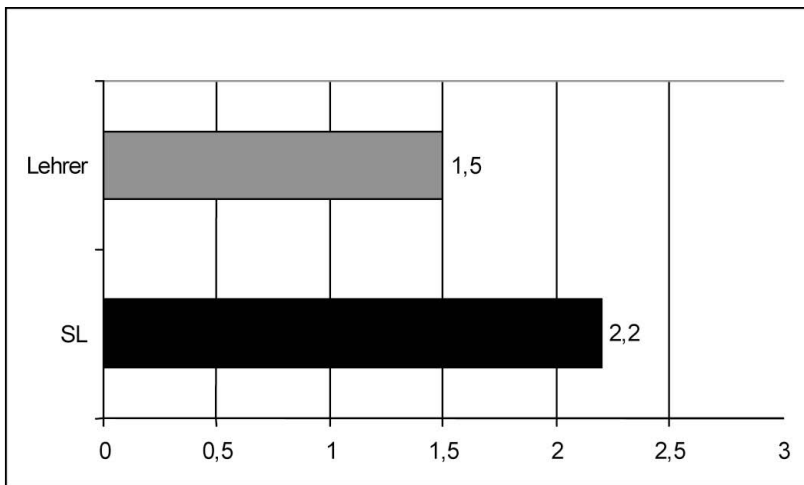


Abb. 8.4.1 – I: Mittelwert der Skalen „Bedeutung der Personalentwicklung“ und „Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag“ (Gruppenunterschiede, SL=16; L=488)²²⁵

In einem 95%-Vertrauensintervall mit einer unteren Grenze von 0,63 und einer Obergrenze von 1,64 ist die Bedeutung von Personalentwicklung für die Schulleitungen der Gymnasien des Modellvorhabens bedeutend höher als für die Lehrkräfte. Es besteht ein starker Effekt ($d=1,14$). Die Ablehnung der Personalentwicklung im Berufsalltag an den hier untersuchten Gymnasien ist gering ausgeprägt.

Zentrale Aussagen

- In der Stichprobe wird der Personalentwicklung eine positive Bedeutung beigemessen, die Ablehnung von Personalentwicklung ist gering ausgeprägt.
- Die Schulleitungen der Gymnasien des Modellvorhabens messen der Personalentwicklung viel höhere Bedeutung bei als die Lehrkräfte.

Folgerungen zur Akzeptanz von Personalentwicklung

Die Bedeutungsbeimessung bei den Schulleitungen ist viel höher als bei den Lehrkräften. Dies kann positiv bewertet werden, denn die Schulleitungen sind verantwortlich für die Schulentwicklungsprozesse und Aspekte der Personalentwicklung an ihrer Schule. Deshalb ist eine

hohe Akzeptanz von Personalentwicklung (hohe Bedeutungsbeimessung bei gleichzeitiger geringer Ablehnung im Berufsalltag) eine gute Voraussetzung für effektive Personalentwicklung, bei der den Führungskräften eine besondere Bedeutung zukommt (vgl. Kapitel 1.1). Die Ursache für diesen Unterschied mag in der Struktur des Modellvorhabens begründet liegen. Zentraler Entwicklungsschwerpunkt für alle Schulen ist die Unterrichtsentwicklung, daneben kommen mehrere weitere Entwicklungsfelder, u.a. auch die Personalentwicklung, in Betracht. Die Lehrkräfte sind in erster Linie mit dem Bereich Unterrichtsentwicklung befasst, weitere Felder – wie die Personalentwicklung – stehen deshalb möglicherweise nicht so sehr im Mittelpunkt, werden deshalb als nicht so besonders bedeutungsvoll angesehen. Anders ist die Lage der Schulleitungen: Sie sind Unterzeichner der Kooperationsvereinbarungen mit der Projektleitung und verpflichten die Schule so auch neue Wege im Arbeitsfeld 1 mit dem Titel: „Personalbewirtschaftung und Personalentwicklung“ zu gehen (vgl. Projektleitung „Selbstständige Schule NRW“ 2004, S. 108). Zum zweiten sieht das Kompetenzprofil für „Leiterinnen und Leiter selbstständiger Schulen“ unter anderem umfassende Kompetenzen in der Personalentwicklung vor (www.selbststaendige-schule.nrw.de). Für die Schulleitungen herrscht bei der Auseinandersetzung mit Personalentwicklung eine höhere Verbindlichkeit vor, weshalb die Bedeutungsbeimessung möglicherweise höher ist.

Die einleitend skizzierten Arbeitsannahmen sind in dieser Stichprobe begrenzt haltbar und können ergänzt werden:

- Wenn man die schulischen Akteure die persönliche Bedeutung der Personalentwicklung für den Beruf einschätzen lässt, dann messen die Schulleitungen der Personalentwicklung eine höhere Bedeutsamkeit bei als die Lehrkräfte der Modellschulen.
- Wenn man schulische Akteure der Modellschulen nach der Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag befragt, dann ist diese gering ausgeprägt.

8.4.2 Schulische Ziele der Personalentwicklung

Die Orientierung an Zielen der Schule und den individuellen Zielen der Mitarbeiter, wird als ein wichtiger Faktor für das Gelingen von Personalentwicklung betrachtet (vgl. Kapitel 7.4.3, ferner Kapitel 1.1). Die Schulleitungen und die Lehrkräfte wurden danach gefragt, inwieweit die schulischen Ziele bekannt oder transparent sind, um einen Anhaltspunkt dafür zu gewinnen, ob es eine Zusammenarbeit der Beteiligten bei Planung, Durchführung und Evaluation von Personalentwicklung, wie es Domsch/Reinicke vorschlagen (1982, S. 69), gibt. Mentzel etwa sieht die Transparenz der Personalentwicklungsziele einer Organisation bei den Mitarbeitern als eine zentrale Gelingensbedingung für Personalentwicklung an (2001, S. 10).

In Anlehnung an die Forschungsfrage II (vgl. Kapitel 7.1) wird als Arbeitsannahme davon ausgegangen, dass die schulischen Ziele der Personalentwicklung eher unbekannt sind und zudem – wenn bekannt – kaum Verbreitung finden. Wegen der den Schulleitungen zugeordneten zentralen Rolle im Prozess der schulischen Personalentwicklung kann davon ausgegangen werden, dass den befragten Schulleitungen die schulischen Ziele der Personalentwicklung eher transparent sind als den Lehrkräften und dass es eine unterschiedliche Wahrnehmung zwischen Lehrkräften und Schulleitungen in Bezug auf die Zieldimensionen gibt.

Zunächst wird die Auswertung der Merkmalsausprägung „weiß ich nicht“ durchgeführt, woraufhin die Skala „Ausprägung von schulischen Personalentwicklungszielen“ analysiert wird.

Tab. 8.4.2 – I: Schulische Ziele der Personalentwicklung – Kategorie „das weiß ich nicht“

Die schulischen Ziele der Personalentwicklung an unserer Schule sind...	weiß ich nicht	n
...schriftlich fixiert.	55%	510
...explizit formuliert.	49%	511
...in das Schulprogramm integriert.	45%	514
...auf die allgemeinen schulischen Ziele abgestimmt.	42%	517
...gemeinsam mit den Lehrkräften vereinbart worden.	39%	510

Die Kategorie „weiß ich nicht“ wurde bei den Items dieser Fragenbatterie von mindestens 39% belegt: 39% der schulischen Akteure konnte nicht angeben, ob die schulischen Ziele der Personalentwicklung gemeinsam mit den Lehrkräften vereinbart worden sind. Über die Hälfte der Antwortenden – 55% – weiß nicht, ob die schulischen Ziele schriftlich fixiert worden sind. Knapp die Hälfte – etwa 49% der Befragten – fühlen sich nicht in der Lage anzugeben, ob die schulischen Personalentwicklungsziele irgendwo explizit formuliert sind. Auch ob die Ziele ins Schulprogramm integriert sind (49%) oder ob es eine Abstimmung der Personalentwicklungsziele mit allgemeinen schulischen Zielen gibt (42%), kann ein großer Teil der Befragten nicht beantworten (vgl. Tab. 8.4.2 – I). Daraus folgt: Schulische Ziele der Personalentwicklung sind einem Großteil der schulischen Akteure in dieser Stichprobe nicht präsent. Die Interpretation wird dadurch gestützt, dass ein recht großer Teil der Personen dieser Stichprobe auf diese Fragen überhaupt nicht geantwortet hat. Der Stichprobenumfang der hier befragten Lehrkräfte und Schulleitungen beträgt 693 Personen, allerdings haben bei den einzelnen Items maximal 517 Personen geantwortet.

In die Auswertung der dichotomen Skala „Ausprägung von schulischen Personalentwicklungszielen“ wurden die Antworten der Personen einbezogen, die mit „ja“ oder „nein“ geantwortet haben.

Tab. 8.4.2 – II: Mittelwert der Skala „Ausprägung schulischer Personalentwicklungsziele“

Skala	MW	SD	n
Ausprägung schulischer Personalentwicklungsziele	0,4	,393	217
Von 0 „gering ausgeprägt“ bis 1 „stark ausgeprägt“.			

Der Mittelwert der Skala (MW=0,4) zeigt, dass in den Schulen der Stichprobe schulische Ziele der Personalentwicklung eher gering ausgeprägt sind (vgl. Tab. 8.4.2 – II). Es ist kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen der Wahrnehmung von Schulleitungen und Lehrkräften feststellbar.

Zentrale Aussagen

- Die Kategorie „weiß ich nicht“ ist stark frequentiert und es gibt eine hohe Anzahl von Personen in dieser Stichprobe, die keine Angaben machen können.
- Schulische Ziele der Personalentwicklung sind nach Wahrnehmung der Schulleitungsmitglieder und der Lehrkräfte kaum ausgeprägt.

Folgerungen zu den schulischen Zielen der Personalentwicklung

Die offenbar geringe Ausprägung ($MW=0,4$) von schulischen Zielen der Personalentwicklung zeigt, dass die von Mentzel identifizierte Gelingensbedingung für effektive Personalentwicklung an den 20 Modellschulen kaum ausgeprägt ist (vgl. 2001, S. 10). Als Bestätigung dieser Annahme kann herangezogen werden, dass auch die Schulleitungen als verantwortliche Personen für die Personalentwicklung keine signifikant stärkere Ausprägung von Personalentwicklungszielen angeben. Die große Anzahl der nicht antwortenden Personen (Missings) kann als geringe Ausprägung der Ziele oder fehlende Transparenz der Ziele im Kollegium interpretiert werden.

Die eingangs skizzierte Arbeitsannahme kann erhalten bleiben und es lässt sich spezifizieren:

- Wenn man die schulischen Akteure nach schulischen Zielen der Personalentwicklung befragt, dann sind die Ziele gering ausgeprägt.
- Wenn man die schulischen Akteure nach schulischen Zielen der Personalentwicklung befragt, dann kann ein Großteil der Befragten hierzu keine Angaben machen.

8.4.3 Maßnahmen der Personalentwicklung an den 20 Gymnasien des Modellvorhabens

Die schulischen Akteure wurden danach befragt, welche Maßnahmen sie in den vergangenen zwei Jahren – also während der Laufzeit des Modellvorhabens – belegt haben. Weiterhin wird untersucht, welche Maßnahmen in den kommenden zwei Jahren belegt werden sollen. Durch die betriebswirtschaftliche Verwurzelung der Personalentwicklung kann davon ausgegangen werden, dass ein Teil der Maßnahmen den Lehrkräften und Schulleitungen wegen geringer Verbreitung im schulischen Kontext unbekannt ist. Diese Arbeitsannahme ist abgeleitet von der Forschungsfrage I (vgl. Kapitel 7.1).

In einem ersten Schritt wird deshalb eine Häufigkeitsauszählung der fünf Maßnahmen vorgestellt, in denen die Merkmalsausprägung „Ich kenne diese Maßnahme nicht“ am stärksten ausgeprägt ist. Diese Befunde liefern Hinweise auf den Unbekanntheitsgrad der Maßnahmen. Daraufhin werden die zwei Merkmalsausprägungen „habe teilgenommen“, „habe nicht teilgenommen“ ausgewertet, um die am häufigsten belegten Maßnahmen in den ersten zwei Jahren des Modellvorhabens zu identifizieren. Daraufhin findet eine Bedarfsermittlung statt, indem die schulischen Akteure nach den Maßnahmen befragt werden, die sie in den kommenden zwei Jahren am liebsten belegen möchten.

Unbekanntheitsgrad von Personalentwicklungsmaßnahmen

Als Arbeitsannahme liegt zugrunde, dass einzelne Personalentwicklungsmaßnahmen, die in Unternehmen Verbreitung und Akzeptanz finden und auch für Schulen als sinnvoll erachtet werden (vgl. Kapitel 4), bei den Modellgymnasien – trotz der „*Fortbildungsoffensive*“ (Hoppe 2004, S. 60ff.) – in einem gewissen Maße unbekannt sind. Durch die Verantwortung der Schulleitungen für Personalentwicklung sind gruppenspezifische Unterschiede zu erwarten, die belegen, dass der Unbekanntheitsgrad bei den Lehrkräften bei einzelnen Maßnahmen höher ausgeprägt ist als bei den Schulleitungen.

Mit jeweils geschlossenen Antwortformaten wurden die schulischen Akteure zum einen nach den Maßnahmen befragt, die für sie zum einen unbekannt sind, und zum anderen an welchen sie in den vergangenen Jahren teilgenommen haben.

Tab. 8.4.3 – I: Unbekanntheitsgrad von Maßnahmen der Personalentwicklung

Maßnahmen:	Maßnahme für mich unbekannt	teilgenommen	Nicht teilgenommen	n
Potenzialanalysen	50%	3%	47%	460
Mentorate	40%	9%	51%	461
Coaching-Gruppen	35%	15%	50%	471
Laufbahnplanung	27%	23%	50%	486

Die Häufigkeiten zeigen, dass für die Hälfte der schulischen Akteure Maßnahmen der Potenzialanalyse unbekannt sind. 40% der Lehrkräfte und Schulleitungen in den 20 Gymnasien dieser Stichprobe können nichts mit Mentoraten verbinden. Weiterhin sind Coaching-Gruppen (35%) und Maßnahmen der Laufbahnplanung (27%) einem nennenswerten Teil der Befragten unbekannt. Allerdings ist das Bild bei Maßnahmen der Laufbahnplanung ambivalent. Zwar kennen 27% der Stichprobe die Maßnahmen nicht, gleichsam sind von 23% der Befragten Maßnahmen der Laufbahnplanung durchgeführt worden (vgl. Tab. 8.4.3 – I).

Auch bei den hier beschriebenen Items lässt sich eine hohe Anzahl an Personen feststellen, die nicht geantwortet haben. Der Stichprobenumfang liegt bei N=693 und die Anzahl der nicht antwortenden Personen liegt zwischen 233 (bei den Potenzialanalysen) und 207 bei den Laufbahnplanungen.

Es bestehen keine Gruppenunterschiede zwischen Schulleitungen und den Lehrkräften bei den vier am häufigsten als unbekannt bezeichneten Maßnahmen.²²⁶

Zentrale Aussagen

- Potenzialanalysen, Mentorate und Coaching-Gruppen sind einem Großteil der Befragten an den 20 Gymnasien unbekannt und wurden nur von einem geringen Teil frequentiert.
- Maßnahmen der Laufbahnplanung mit Zielvereinbarungen sind zwar etwa einem Viertel der Befragten unbekannt, die Maßnahmen wurden wohl aber von 23% der Befragten in den vergangenen zwei Jahren des Modellvorhabens frequentiert.
- Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Schulleitungen und den Lehrkräften im Hinblick auf die am stärksten unbekannten Maßnahmen.

Folgerungen zum Unbekanntheitsgrad von Personalentwicklungsmaßnahmen

Da die Maßnahmen gleichermaßen für einen Großteil der Lehrkräfte und der Schulleitungen unbekannt sind, scheinen diese Maßnahmen insgesamt in den Schulen dieser Stichprobe unbekannt zu sein. Dies mag dadurch erklärbar sein, dass für Potenzialanalysen, Mentorate oder Coachings kein Angebot für die Schulen vorliegt. Anders stellt sich die Situation bei Maßnahmen der Laufbahnberatung dar: Zwar kennen 27% der Akteure solche Maßnahmen nicht, allerdings geben 23% der Befragten an, dass sie in den vergangenen zwei Jahren an Maßnahmen der Laufbahnplanung teilgenommen haben. Dies spricht dafür, dass es im Hinblick auf die Laufbahnplanung eine Verbreitung an einzelnen Schulen der Stichprobe gibt. Die hohe Anzahl an Missings bei den einzelnen Items kann gleichbedeutend zur Kategorie „Ich kenne diese Maßnahme nicht“ als ein Indiz dafür gewertet werden, dass diese Maßnah-

men – oder möglicherweise eine Auseinandersetzung mit Personalentwicklung insgesamt – im beruflichen Alltag bei den Akteuren kaum präsent sind.

Besuchte Maßnahmen

Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte ist in Nordrhein-Westfalen sehr stark institutionalisiert. Zudem gibt es für die Modellschulen ein breites Angebot an Qualifizierungsmaßnahmen, das ausschließlich auf das Modellvorhaben bezogen ist und – zumindest von Schulleitungen und Steuergruppenmitgliedern – obligatorisch belegt werden muss. Es kann als Arbeitsannahme davon ausgegangen werden, dass Fort- und Weiterbildung als häufigste Maßnahme von den schulischen Akteuren der Modellschulen am stärksten frequentiert worden ist.

Die Auswertung wird über die dichotome Merkmalsausprägung „teilgenommen“ und „nicht teilgenommen“ dargestellt.

Tab. 8.4.3 – II: Am stärksten frequentierte Personalentwicklungsmaßnahmen (Mehrfachantworten möglich)

In den letzten zwei Jahren habe ich an folgenden Maßnahmen teilgenommen:	teilgenommen	n
Besuch von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen	82%	505
Mitarbeitergespräche vor allem zur Rückkoppelung der geleisteten Arbeit	41%	492
Fort- und Weiterbildungsplanung	34%	469
Dienstliche Beurteilungen	30%	483
E-Learning	30%	480
Maßnahmen der Arbeitsgestaltung	24%	454

Die Befunde bestätigen die Annahme, dass die klassischen Veranstaltungen der Fort- und Weiterbildung den Kern der belegten Maßnahmen der untersuchten Modellgymnasien ausmachen: 82% der Schulleitungen und Lehrkräfte geben an, Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung in den vergangenen zwei Jahren belegt zu haben. Trotz der rechtlichen Problematik um die Mitarbeitergespräche an den nordrhein-westfälischen Schulen (vgl. Kapitel 4.3.2) äußern 41% der Befragten, dass sie an Mitarbeitergesprächen zur Rückkoppelung der geleisteten Arbeit teilgenommen haben. Auch die gesetzlich gewünschte Fort- und Weiterbildungsplanung wurde von 34% der Befragten belegt. Dienstliche Beurteilungen (ungeachtet dessen, ob diese Maßnahme positiv von den Beteiligten wahrgenommen wird (s.u.)) wurden von 30% der Befragten im Betrachtungszeitraum der letzten zwei Jahre frequentiert. 30% der Befragten haben in den ersten zwei Jahren des Modellvorhabens E-Learning-Angebote wahrgenommen, 24% haben an Fördermaßnahmen der Arbeitsgestaltung teilgenommen (vgl. Tab. 8.4.3 – II).

Unterschiede zwischen Lehrkräften und Schulleitungen

Signifikante Unterschiede zwischen Schulleitungen und Lehrkräften zeigen sich bei den Mitarbeitergesprächen ($p=0,045$) und den dienstlichen Beurteilungen ($p=0,000$).

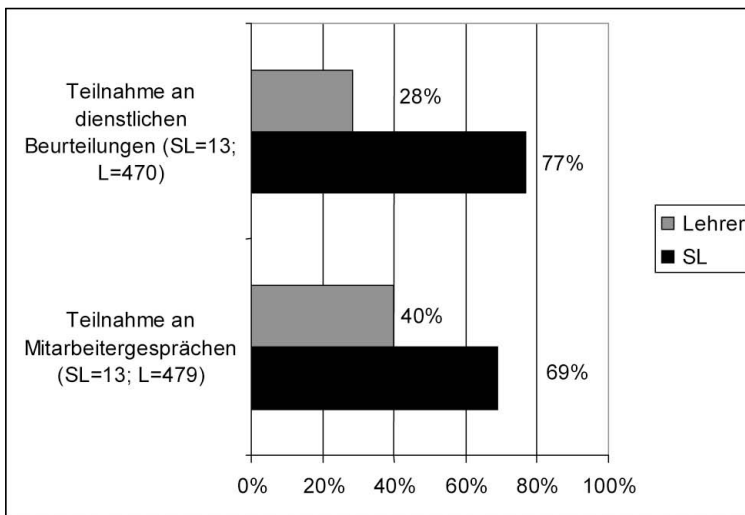


Abb. 8.4.3. – I: Teilnahme an Mitarbeitergesprächen und dienstlichen Beurteilungen (Gruppenunterschiede)

Die gruppenspezifische Auswertung zeigt, dass die Schulleitungen signifikant öfter an Mitarbeitergesprächen und dienstlichen Beurteilungen teilgenommen haben (77%) als die Lehrkräfte (28%) (vgl. Abb. 8.4.3 – I).

Zentrale Aussagen zu den belegten Maßnahmen in den 20 Modellgymnasien

- Fort- und Weiterbildung bildet den Kern der belegten Maßnahmen, allerdings wurde auch an Mitarbeitergesprächen, dienstliche Beurteilungen und E-Learning-Angeboten teilgenommen. Weiterhin kamen Maßnahmen der Arbeitsgestaltung zum Einsatz.
- Schulleitungen haben signifikant häufiger an dienstlichen Beurteilungen und Mitarbeitergesprächen teilgenommen als die Lehrkräfte.

Folgerungen

Die Fragestellung lässt offen, ob es sich um informelle oder formelle und strukturierte Mitarbeitergespräche gehandelt hat. Dienstliche Beurteilungen sind rechtlich stark reglementiert, so dass hier die einzelschulische Verbreitung dadurch erklärbar ist, dass die Beurteilungen aus dienstrechtlichen Begebenheiten heraus durchgeführt werden mussten.

Der Befund, dass die Schulleitungen signifikant häufiger an Maßnahmen dienstlicher Beurteilungen und Mitarbeitergesprächen beteiligt waren, zeigt, dass die Schulleitungen bei dieser Frage nicht als Adressaten, sondern als Personalverantwortliche der Schulen geantwortet haben. Die häufigere Teilnahme ist demnach dadurch begründet, dass die Schulleitungen als Verantwortliche die Gespräche und Beurteilungen durchgeführt haben.

Exkurs: Einschätzung von Mitarbeitergesprächen und dienstlichen Beurteilungen

Sowohl die dienstlichen Beurteilungen als auch Mitarbeitergespräche werden in der Öffentlichkeit kontrovers diskutiert. Die Schulleitungen wurden nach ihrer Einschätzung zu diesen beiden Instrumenten befragt (vgl. Tab. 8.4.3 – III).

Tab. 8.4.3 – III: Einschätzung der Personalentwicklungsmaßnahmen „dienstliche Beurteilungen“ und „Mitarbeitergespräche“ (Schulleitungen)

Bitte geben Sie zu jeder Aussage an, inwieweit Sie zustimmen!	Zustimmung	n
Das Führen von Mitarbeitergesprächen mit Lehrkräften fällt mir leicht.	88%	17
Die dienstlichen Beurteilungen sind ein angemessenes Instrument, um Lehrkräfte zu fördern.	56%	18
Addition der Merkmalsausprägung „stimme eher zu“ und „stimme voll zu“		

Das Führen von Mitarbeitergesprächen fällt 88% der Schulleitungen leicht. Die Fragestellung lässt allerdings offen, ob es sich um informelle oder formelle Mitarbeitergespräche handelt. Unabhängig von der rechtlichen Problematik scheint die praktische Anwendung der Gespräche den Schulleitungen keine Probleme zu bereiten. 56% der Schulleitungen bewerten die im Beamtenrecht verwurzelten und auch für den schulischen Bereich obligatorischen dienstlichen Beurteilungen eher als ein geeignetes Instrument, um Lehrkräfte beruflich zu fördern. Der sensible Bereich der dienstlichen Beurteilungen wird von einem überwiegenden Teil der Schulleitungen als angemessenes Förderinstrument betrachtet (vgl. Tab. 8.4.3 – III).

Die Lehrkräfte wurden zu ihrer Einschätzung hinsichtlich der dienstlichen Beurteilungen durch die Schulleitungen befragt. Die Items wurden zur Skala „Haltung der Lehrkräfte gegenüber dienstlichen Beurteilungen durch die Schulleitungen“ verdichtet (vgl. Tab. 8.4.3 – IV).

Tab. 8.4.3 – IV: Skalenmittelwert „Haltung der Lehrkräfte gegenüber dienstlichen Beurteilungen durch die Schulleitungen“²²⁷

Skala	MW	SD	n
Haltung der Lehrkräfte gegenüber dienstlichen Beurteilungen durch die Schulleitungen	1,8	,693	472
0 („negative Haltung“) bis 3 („positive Haltung“)			

Die Befunde zeigen, dass die Lehrkräfte dienstliche Beurteilungen durch die Schulleitungen nicht als unangenehm empfinden. Der Mittelwert liegt bei 1,8, die Lehrkräfte haben eine eher positive Grundhaltung gegenüber den dienstlichen Beurteilungen durch die Schulleitungen (vgl. Tab. 8.4.3 – IV).

Es bleibt festzuhalten, dass mehr als die Hälfte der Schulleitungen die dienstlichen Beurteilungen als ein geeignetes Förderinstrument betrachten, die Lehrkräfte bewerten dienstliche Beurteilungen durch die Schulleitungen eher positiv.

Trotz der starken Überlagerung von Fort- und Weiterbildung zeigen die Befunde, dass auch andere Maßnahmen eine gewisse Verbreitung in den Modellschulen haben. Insbesondere sind E-Learnings, der Einsatz von Maßnahmen der Arbeitsstrukturierung, Mitarbeitergespräche und dienstliche Beurteilungen zu nennen. Die eingangs eingeführte Arbeitsannahme kann also bestätigt und auch durch die Einschätzung der Lehrkräfte und Schulleitungen zu den Mitarbeitergesprächen und dienstlichen Beurteilungen ausdifferenziert werden:

- Wenn schulische Akteure nach den belegten Maßnahmen der Personalentwicklung befragt werden, dominieren Maßnahmen der klassischen Lehrerfort- und Weiterbildung.
- Wenn Schulleitungen dienstliche Beurteilungen als Förderinstrument einschätzen sollen, dann beurteilt mehr als die Hälfte der Schulleitungen diese Maßnahmen als ein angemessenes Instrument zur beruflichen Förderung von Lehrkräften.
- Wenn Schulleitungen als Verantwortliche Mitarbeitergespräche führen, dann fällt ihnen die Durchführung leicht.
- Wenn Lehrkräfte nach ihrer Haltung zu dienstlichen Beurteilungen durch die Schulleitungen befragt werden, haben die Lehrkräfte eine eher positive Grundhaltung.

Gewünschte Maßnahmen der Personalentwicklung

Als Arbeitsannahme wird davon ausgegangen, dass der Wunsch nach Personalentwicklung über die klassische Lehrerfort- und Weiterbildung hinausgeht und unterschiedliche Maßnahmen von den schulischen Akteuren gewünscht werden, obwohl die Fort- und Weiterbildung wegen der starken Institutionalisierung in Nordrhein-Westfalen und der Bedeutung im Modellvorhaben einen zentralen Rang einnimmt.

Mit jeweils geschlossenen Antwortformaten wurden die Akteure nach den Maßnahmen befragt, welche sie in den kommenden zwei Jahren wünschen zu besuchen.

Tab. 8.4.3 – V: Gewünschte Personalentwicklungsmaßnahmen²²⁸

In den kommenden Jahren ist die Teilnahme an folgenden Maßnahmen von mir gewünscht:	Teilnahme gewünscht	n
Fort- und Weiterbildung	89%	439
Mitarbeitergespräche zur Rückkopplung der geleisteten Arbeit	63%	421
Planung der Fort- und Weiterbildung	58%	399
Gegenseitige Unterrichtsbesuche	57%	417
E-Learning-Angebote	55%	378
Maßnahmen der Laufbahnplanung, z.B. Zielvereinbarungen	48%	403
Supervision	45%	399
Mentorate	36%	363
Dienstliche Beurteilungen	33%	398

Die Auswertung der Häufigkeiten zeigt, dass der Wunsch nach Lehrerfort- und -weiterbildung das Antwortverhalten – wie erwartet – dominiert (89%). Jedoch ist auch ein bedeutender Bedarf an weiteren Maßnahmen vorhanden: 63% äußern den Wunsch nach Mitarbeitergesprächen, die eine Rückmeldung zur geleisteten Arbeit geben. Gezielte Maßnahmen zur Planung der eigenen Fort- und Weiterbildungsaktivitäten wünschen sich 60% der Befragten in den kommenden zwei Jahren. Gegenseitige Unterrichtsbesuche streben 57% an. Mehr als die Hälfte der Antwortenden, nämlich 55%, möchten an E-Learning-Angeboten teilnehmen. Auch Maßnahmen der Laufbahnplanung über Zielvereinbarungen (48%), Maßnahmen der Supervision (45%), Mentorate (36%) und zudem dienstliche Beurteilungen (33%) werden von den schulischen Akteuren in dieser Stichprobe gewünscht (vgl. Tab. 8.4.3 – V). Es sind

keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen dem Bedarf der Lehrkräfte und dem der Schulleitungen in den hier untersuchten Modellschulen feststellbar.

Zentrale Aussagen

- Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen dominieren die Wünsche der befragten Schulleitungen und Lehrkräfte in dieser Stichprobe.
- Über 50% der Befragten äußern einen Bedarf an Mitarbeitergesprächen zur Rückkopplung der geleisteten Arbeit, Maßnahmen zur Planung der Fort- und Weiterbildung, „gegenseitige Unterrichtsbesuche“ und „E-Learning-Angebote“.

Folgerungen zu den geäußerten Wünschen der Befragten in den Modellschulen

Fort- und Weiterbildung dominiert die gewünschten Maßnahmen, allerdings zeigt sich ein Bedarf an weiteren Maßnahmen, wobei „Mitarbeitergespräche“, „Fort- und Weiterbildungsplanung“ und „gegenseitige Unterrichtsbesuche“ ohne größere Probleme bei adäquater Unterstützung in den einzelnen Schulen umgesetzt werden können. Lediglich bei den E-Learning-Angeboten wären die Schulen auf externe Angebote angewiesen. Allerdings arbeitet das Landesinstitut in Soest verstärkt an einem Angebot für die Schulen im Bereich E-Learning.

Die Arbeitsannahme kann bestätigt und ausdifferenziert werden:

- Wenn man schulische Akteure nach gewünschten Maßnahmen der Personalentwicklung befragt, dann dominieren klassische Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung.
- Wenn man schulische Akteure nach gewünschten Maßnahmen der Personalentwicklung befragt, dann werden vielfältige unterschiedliche Maßnahmen, besonders aber Mitarbeitergespräche, Fort- und Weiterbildungsplanung, gegenseitige Unterrichtsbesuche sowie E-Learning-Angebote gewünscht.

8.5 Verantwortlichkeit für Personalentwicklung: Personalmanagement als Schulleitungsaufgabe in den Einzelschulen?

In Anlehnung an die Forschungsfrage II (vgl. Kapitel 7.1) soll die Fragestellung klären, inwieweit Entscheidungsmöglichkeiten in verschiedenen Feldern des Personalmanagements bereits von den schulischen Akteuren auf der Ebene der Modellschulen wahrgenommen werden. Eine besondere Rolle spielt als Entscheidungsinstanz die Schulleitung. Es wird erwartet, dass in den Modellschulen die Handlungsfelder des Personalmanagements stark auf der Ebene der Schulleitungen wahrgenommen werden, weil Aspekte des strategischen Personalmanagements und hier insbesondere die Personalauswahl und die Personalbeurteilung im Kompetenzprofil für Schulleitungen selbstständiger Schulen verschriftlicht sind (vgl. MSJK 2003, S. 3).

Die Merkmalsausprägungen wurden zunächst in „Schulleitung“ oder „andere Organe“, welche innerhalb oder außerhalb der Schule liegen können, dichotomisiert. Damit wird der Arbeitsannahme gefolgt, dass die schulischen Akteure primär die Institution der Schulleitung als zentrales Entscheidungsgremium in den hier abgefragten operationalisierten Handlungsfeldern des schulischen Personalmanagements betrachten. In einem zweiten Schritt werden – bei entsprechend starker Belegung der Merkmalsausprägung „andere Organe“ – differenziertere Auswertungen dieser Kategorie vorgenommen.

Tab. 8.5 – I: Entscheidungskompetenz in Handlungsfeldern des Personalmanagements

Handlungsfeld des schulischen Personalmanagements	Schulleitung	Andere Organe	n
Beurteilung von Lehrkräften	94%	4%	492
Einsatzplanung der Lehrkräfte	89%	11%	495
Nachfolgeplanung für ausscheidende Lehrkräfte	88%	12%	485
Personalentwicklung	80%	20%	385
Abordnung und Versetzung von Lehrkräften	79%	21%	419
Auswahl neuer Lehrkräfte	73%	27%	451
Lehrerfortbildung	69%	31%	451
Gestaltung von Anreiz- und Kompensationssystemen für die Lehrkräfte	57%	43%	426

Die Befunde zeigen, dass in den abgefragten und operationalisierten Handlungsfeldern schulischen Personalmanagements die Entscheidungen hauptsächlich von den Schulleitungen getroffen werden. 94% der schulischen Akteure sehen die Entscheidungshoheit der Beurteilung von Lehrkräften bei den Schulleitungen. Auch die Einsatzplanung der Lehrkräfte (89%), die Nachfolgeplanung der Lehrkräfte (88%), das komplexe Aufgabenfeld der Personalentwicklung selbst (80%) und die Entscheidungen über die Abordnung und Versetzung (79%) von Lehrkräften liegen nach Einschätzung der Kollegien dieser 20 Modellgymnasien eindeutig auf der Ebene der jeweiligen Schulleitungen. Ebenfalls die Entscheidungen über Auswahl der Lehrkräfte (73%), die Lehrerfortbildung (69%) und die Gestaltung von Anreiz- und Kompensationssystemen für die Lehrkräfte obliegen nach Meinung des größten Teils der Befragten (57%) den Schulleitungen (vgl. Tab. 8.5 – I).

Gruppenspezifische Unterschiede

Die dichotom ausgeprägten Variablen „Personalentwicklung“ ($p=0,000$), „Lehrerfortbildung“ ($p=0,000$) und „Abordnung und Versetzung von Lehrkräften“ ($p=0,014$) zeigen signifikante Zusammenhänge zur Funktion der Befragten in der Schule (Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte): Schulleitungen und Lehrkräfte schätzen die Entscheidungskompetenz in diesen Feldern statistisch bedeutsam unterschiedlich ein.

53% der Schulleitungen geben an, dass sie selbst die Entscheidungen bei der Abordnung und Versetzung der Lehrkräfte treffen. Dem gegenüber denken 80% der Lehrkräfte, dass die Schulleitungen vor allem über die Abordnung und Versetzung von Kollegen entscheiden. 94% der Lehrkräfte antworten, dass die Schulleitungen vor allem die Entscheidungen im Bereich der Lehrerfortbildungen an den Schulen treffen, lediglich 28% der Schulleitungen teilen diese Einschätzung. Beim Handlungsfeld der Personalentwicklung geben hingegen 81% der Schulleitungen an, dass sie vor allem in diesem Bereich entscheiden, nur 29% der Lehrkräfte nehmen dies genauso wahr (vgl. Abb. 8.5 – I).

Im Folgenden wird für diese drei aufgeführten Handlungsfelder, in denen es signifikante Unterschiede zwischen den Schulleitungen und den Lehrkräften gibt, untersucht, welche weiteren schulischen Gremien Entscheidungskompetenz haben.

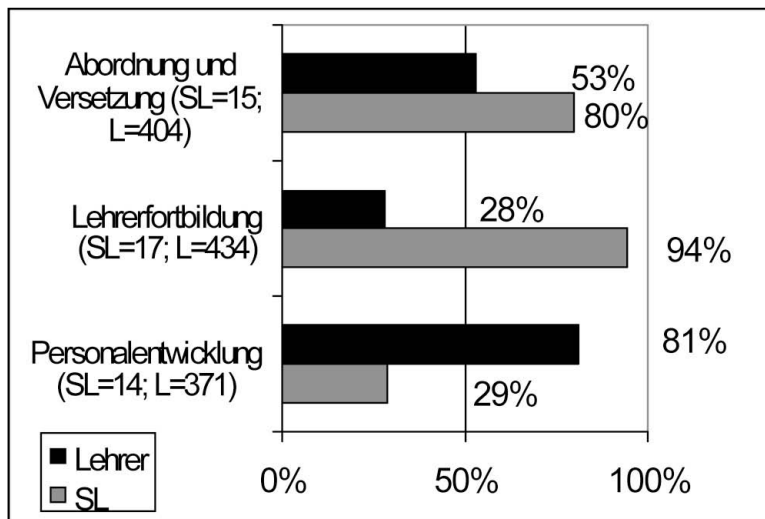


Abb. 8.5 – I: Entscheidungskompetenz in den Personalmanagementfeldern „Abordnung und Versetzung von Lehrkräften“, „Lehrerfortbildung“ und „Personalentwicklung“ (Gruppenunterschiede)²²⁹

Abordnung und Versetzung von Lehrkräften

53% der Schulleitungen sehen hier die primäre Entscheidungskompetenz bei den Schulleitungen, gar 80% der Lehrkräfte teilen diese Einschätzung (vgl. Abb. 8.5 – I). Neben der Position der Schulleitung sehen die Schulleitungsmitglieder selbst die Entscheidungsgewalt für die Abordnung und Versetzung von Lehrkräften vor allem bei anderen Institutionen, die hauptsächlich außerhalb der einzelnen Schule verortet sind (vgl. Abb. 8.5 – II).

Auf Grundlage der signifikanten Unterschiede zwischen der Wahrnehmung der Lehrkräfte und der Schulleitungen zeigt sich, dass die Schulleitungen viel eher (47%) die Entscheidungen bei anderen Gremien verortet sehen, die sich außerhalb der einzelnen Schule befinden, als bei sich selbst. Von den Lehrern nehmen hingegen nur 17% die Entscheidungskompetenz für Versetzungen bei Institutionen außerhalb der einzelnen Schule wahr. Die Kategorie „andere“ umfasst in erster Linie Institutionen außerhalb der Schulen. Für Abordnung und Versetzungen spielt hier insbesondere die Dienstaufsicht eine Rolle. Trotz der rechtlichen Lage sehen also die Lehrkräfte auch in diesem Bereich am ehesten die Schulleitungen in der Entscheidungsposition. Andere innerschulische Gremien wie etwa die Lehrerkonferenz, Steuergruppe oder Fachbereichsleitung spielen nach Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte (3%) keine Rolle.

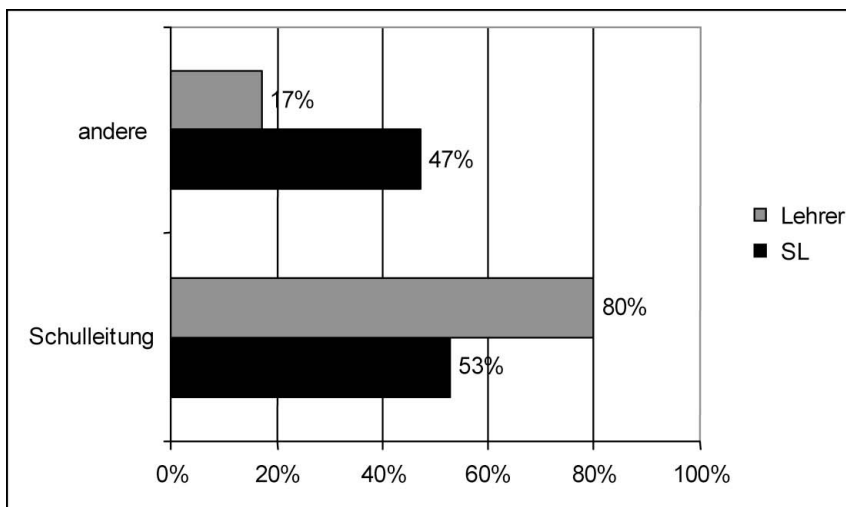


Abb. 8.5 – II: Entscheidungskompetenz bei der Abordnung und Versetzung von Lehrkräften²³⁰

Die Nennungen aller Kategorien summieren sich auf 100%. Hier werden lediglich die wichtigsten Kategorien dargestellt (vgl. Fragebogen im Anhang II).

Lehrerfortbildung

Über Fragen der Lehrerfortbildung entscheiden vor allem in der Sichtweise der Lehrkräfte weitere Gremien neben der Schulleitung.

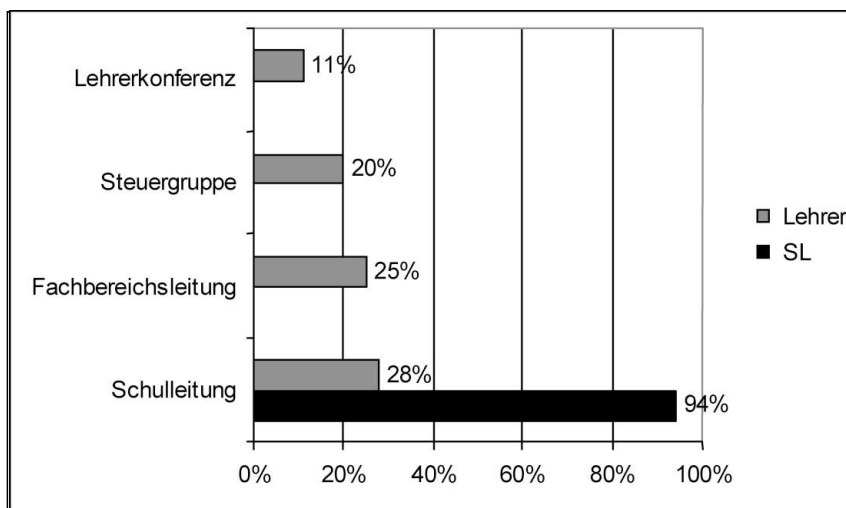


Abb. 8.5 – III: Entscheidungskompetenz bei der Lehrerfortbildung (Lehrer: n=434, SL: n=17)

Die Nennungen aller Kategorien summieren sich auf 100%. Hier werden lediglich die wichtigsten Kategorien dargestellt (vgl. Fragebogen im Anhang II).

Die Schulleitungen betrachten die Funktion der Schulleitung signifikant häufiger als vor allem für den Bereich der Lehrerfortbildung entscheidungsbefugt. Die Lehrkräfte haben eine andere Wahrnehmung und sehen neben der Schulleitung noch die innerschulischen Gremien der Fachbereichsleitung (25%), der Steuergruppe (20%) und der Lehrerkonferenz (11%) als Entscheidungsinstanz für Lehrerfortbildung an ihren Schulen. Weitere Institutionen – wie beispielsweise der Lehrerrat, die Schulkonferenz oder andere in erster Linie außerhalb der Schule liegende Instanzen – spielen keine Rolle (16% der Nennungen).

Personalentwicklung

Bei der Personalentwicklung zeigt sich ein sehr interessantes Bild. Die Lehrkräfte (81%) betrachten die Funktion der Schulleitung signifikant ($p=0,000$) häufiger als zentrale Entscheidungsinstanz für Fragen der Personalentwicklung als die Schulleitungen (29%).

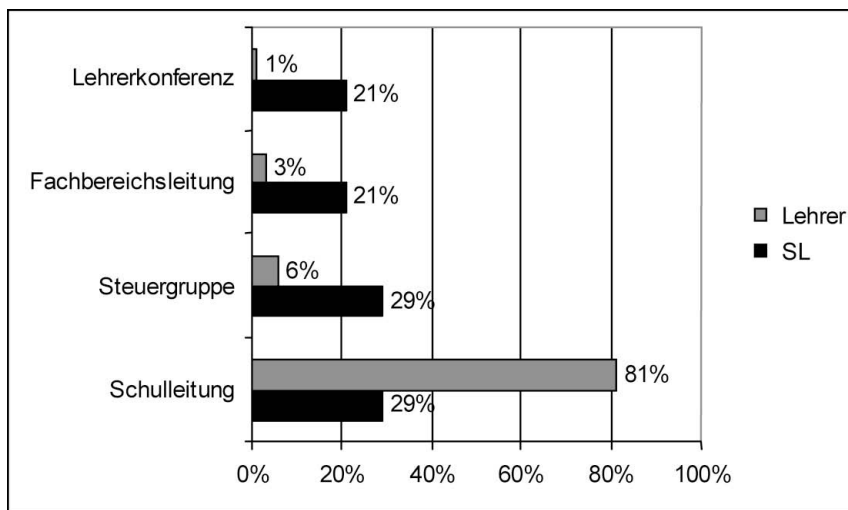


Abb. 8.5 – IV: Entscheidungskompetenz bei der Personalentwicklung (Lehrer: $n=371$, SL: $n=14$)

Die Nennungen aller Kategorien summieren sich auf 100%. Hier werden lediglich die wichtigsten Kategorien dargestellt (vgl. Fragebogen im Anhang II).

Die Schulleitungen sehen die Entscheidungsbefugnis vor allem bei den schulischen Steuergruppen (29%), bei der Fachbereichsleitung (21%) oder der Lehrerkonferenz (21%) verortet. Für die Lehrkräfte spielen diese innerschulischen Gremien kaum eine Rolle (vgl. Abb. 8.5. – III).

Zentrale Aussagen zum Umgang mit den einzelnen Handlungsfeldern des Personalmanagements auf Ebene der einzelnen Schule

- In den abgefragten Handlungsfeldern des Personalmanagements treffen nach Einschätzung der befragten Kollegien aus den 20 Modellschulen vor allem die Schulleitungen die Entscheidungen (vgl. Tab. 8.5. – I).

- Bei den Handlungsfeldern „Personalentwicklung“, „Lehrerfortbildung“ sowie „Abordnung und Versetzung von Lehrkräften“ gibt es signifikante Unterschiede zwischen den befragten Lehrkräften und den Schulleitungen.
- Bei der Personalentwicklung sehen die Schulleitungen neben ihrer eigenen Kompetenz vor allem die schulischen Gremien „Steuergruppe“, „Fachbereichsleitung“ und „Lehrerkonferenz“ als Entscheidungsträger. Die Lehrkräfte hingegen nehmen vor allem die Schulleitungen als Entscheidungsinstanz wahr (vgl. Abb. 8.5 – III).
- In Fragen der Lehrerfortbildung betrachten die Lehrkräfte neben der Schulleitung vor allem die Fachbereichsleitung, die Steuergruppe und die Lehrerkonferenz als wichtige Entscheidungsträger. Die Schulleitungen hingegen betrachten in Fragen der Lehrerfortbildung sich selbst als verantwortliche Instanz (vgl. Abb. 8.5 – II).
- Bei Fragestellungen der Abordnung und Versetzung von Lehrkräften nimmt der größte Teil der Lehrkräfte die Schulleitungen ihrer Schulen als letztlich verantwortlich wahr. Bei den Schulleitungen ist dies nur knapp mehr als die Hälfte der Antwortenden. Die Schulleitungen sehen die primäre Entscheidungskompetenz viel stärker bei Institutionen, die hauptsächlich außerhalb der Einzelschulen liegen (vgl. Abb. 8.5 – II).

Folgerungen zu den zentralen Entscheidungskompetenzen des Personalmanagements

Insgesamt zeigt das Antwortverhalten der Kollegien der 20 Modellgymnasien, dass Entscheidungen zu den hier abgefragten Handlungsfeldern schulischen Personalmanagements überwiegend bei den Schulleitungen und somit auf der Ebene der einzelnen Schule wahrgenommen werden. Die Merkmalsausprägung „andere“, worunter sich vor allem Gremien außerhalb der einzelnen Schule, wie etwa die Schulaufsicht, verbergen, spielt nach Wahrnehmung der Befragten kaum eine Rolle. Eine Ausnahme bildet hier lediglich das Feld „Abordnung und Versetzung von Lehrkräften“, in dem ein großer Anteil der befragten Schulleitungen vor allem die Entscheidung bei anderen eher außerhalb der Schule angesiedelten Instanzen sieht. Die Daten können als Hinweis darauf gewertet werden, dass Entscheidungskompetenzen im Bereich des schulischen Personalmanagements von den hier Befragten auf Ebene der Einzelschule und hier insbesondere auf Ebene der Schulleitung wahrgenommen werden. Möglicherweise gibt es in der Entscheidungswahrnehmung und der tatsächlichen Delegation von Kompetenzen einzelschulische Unterschiede.

Aus den Befunden zu den Managementfeldern „Abordnung und Versetzung“ sowie „Personalentwicklung“ und „Lehrerfortbildung“ ergeben sich besondere Folgerungen.

Folgerungen zur Abordnung und Versetzung

Die unterschiedliche Wahrnehmung der Lehrkräfte und Schulleitungen kann folgendermaßen erklärt werden: Die Abordnung und Versetzung von Lehrkräften sind wohl kaum Gegenstand täglicher Diskussionen in den Schulen. Die Lehrkräfte würden sich daher mit einem solchen Anliegen zunächst an die Schulleitung wenden, die wiederum als Führungskraft am ehesten einen Überblick darüber hat, dass schulexterne Gremien – wenn auch auf Grundlage eines Gutachtens der Schulleitung – über die Versetzung und Abordnung von Kollegen schlussendlich entscheiden.

Folgerungen zur Personalentwicklung

Schulleitungen sind laut Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen für die Personalentwicklung verantwortlich. Dies schließt allerdings nicht aus, dass die Schulleitungen Entscheidungskompetenzen auf mittleren Managementebenen der Schule delegieren. Die Daten lassen den Schluss zu, dass in den 20 untersuchten Modellgymnasien Entscheidungsbefugnisse in Fragen der Personalentwicklung von den Schulleitungen zu den Steuergruppen, den Fachbereichsleitungen und der Lehrerkonferenz vorgenommen worden sind, was allerdings – dies zeigt das Antwortverhalten der Lehrkräfte – anscheinend von dieser Gruppe bisher kaum wahrgenommen wurde. Die Delegation von Kompetenzen im Bereich der Personalentwicklung mag sich besonders in großen Kollegien anbieten, obwohl Buhren/Rolff bemerken, dass Personalentwicklung eine nicht delegierbare Führungsaufgabe für Schulleitungen darstellt (vgl. 2002, S. 61ff.).

Folgerungen zur Lehrerfortbildung

Schulleitungen und Lehrkräfte haben einen sehr unterschiedlichen Blick auf die Entscheidungskompetenzen in Fragen der Lehrerfortbildung. Die Lehrkräfte sehen – im Gegensatz zu den Schulleitungen – die Kompetenzen stark auf innerschulische Gremien verteilt. Die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung können so erklärt werden, dass es unterschiedliche Entscheidungssituationen bei Fragen der Lehrerfortbildung gibt, die jeweils von unterschiedlichen Gremien entschieden werden. So ist die Lehrerkonferenz für die Grundsätze der Lehrerfortbildung verantwortlich (11%), die von der Schulleitung (28%) umgesetzt werden soll. Weiterhin verwaltet die Schulleitung das Fortbildungsbudget. Über fachbezogene inhaltliche Ausrichtungen entscheidet möglicherweise die jeweilige Fachbereichsleitung (25%). Eine hohe Bedeutsamkeit – gegebenenfalls bei der Koordinierung der Fortbildungen – kommt den Steuergruppen in den Schulen zu (20%).

Die unterschiedlichen Ergebnisse für die Lehrerfortbildung und die Personalentwicklung überraschen, da die Lehrerfortbildung als Teilbereich der Personalentwicklung betrachtet wird (vgl. auch Kapitel 7.3.1). Trotzdem scheinen die Entscheidungsstrukturen in beiden Feldern in den Stichprobenschulen sehr unterschiedlich zu sein. Die Schulleitungen sehen die Personalentwicklung auf mehrere innerschulische Gremien verteilt, die Lehrkräfte sehen dies in Fragen der Lehrerfortbildung so. Dieser Befund ist dadurch erklärbar, dass die klassische Lehrerfortbildung eine lange Tradition in den Schulen hat. Personalentwicklung ist komplexer und umfasst wegen der Förderung über den Bildungsaspekt hinausreichende Aufgaben. Durch die recht neue Aufgabe der Personalentwicklung ist es denkbar, dass die Obliegenheiten zwar durch die Schulleitungen auf interne Managementgruppen wie die Steuergruppe bereits delegiert worden sind, dies aber von den Lehrkräften noch nicht wahrgenommen wird, da sie – bis auf die belegten Maßnahmen, wovon Fortbildungen den Kern ausmachen (vgl. Kapitel 8.4.3) – kaum Berührungspunkte mit der Personalentwicklung bei den Lehrkräften ergeben haben.

Dass die Schulleitungen die Lehrerfortbildungen in erster Linie mit ihrer Funktion in Verbindung bringen, kann dadurch begründet sein, dass die Budgetfragen für die Schulleitungen die zentrale Aufgabe darstellen. Die Lehrkräfte sehen im Zusammenhang mit Fortbildungen eher inhaltliche Fragen, die dann wirklich eher in den Fachbereichen oder durch die im Modellvorhaben sehr bedeutsamen Steuergruppen beantwortet werden.

Die eingangs angeführte Arbeitsannahme kann als bestätigt angesehen werden und in Bezug auf die Handlungsfelder „Abordnung und Versetzung“, „Lehrerfortbildung“ und „Personalentwicklung“ differenziert werden.

- Wenn schulische Akteure nach der Entscheidungskompetenz in Feldern des schulischen Personalmanagements befragt, dann werden die Kompetenzen vor allem auf der Ebene der Einzelschule und hier insbesondere bei den Schulleitungen vermutet.
- Wenn man schulische Akteure nach den Entscheidungsstrukturen im Bereich der Personalentwicklung befragt, dann vermuten die Lehrkräfte die Kompetenz hauptsächlich bei den Schulleitungen. Die Schulleitungen selbst sehen auch die Fachbereichsleitung, die Steuergruppe und die Lehrerkonferenz als Entscheidungsgremie für Personalentwicklung an.
- Wenn man schulische Akteure nach den Entscheidungsstrukturen im Bereich der Lehrerfortbildung befragt, dann rechnen die Schulleitungen diese primär zu ihrem Aufgabenbereich hinzu. Die Gruppe der Lehrkräfte hingegen sieht auch die Fachbereichsleitung, die schulische Steuergruppe und die Lehrerkonferenz als Entscheidungsgremium für die Lehrerfortbildung.
- Wenn man schulische Akteure nach den Entscheidungsstrukturen für die Abordnung und Versetzung von Lehrkräften befragt, dann sehen die Schulleitungen viel stärker als die Lehrkräfte die Entscheidungskompetenz bei zumeist außerschulischen Gremien verortet.

8.6 Bivariate Zusammenhangsanalysen – Korrelationen

In die bivariaten Analysen wird die Innovationsbereitschaft in den Kollegien der Schule mit einbezogen. Eine hohe Innovationsbereitschaft wird als eine förderliche Voraussetzung für Schulentwicklungsprozesse und gleichsam als Gelingensbedingung für die Implementierung konzeptioneller Personalentwicklung in den Schulen betrachtet.

Innovationsbereitschaft in den Kollegien der Modellgymnasien

In Anknüpfung an die Forschungsfragen, ob die befragten schulischen Akteure Personalentwicklung als ein Unterstützungssystem für einen geplanten Prozess der Schulentwicklung wahrnehmen (Forschungsfrage II), wurden Lehrkräfte und Schulleitungen nach ihrer Einschätzung zur Innovationsbereitschaft im Kollegium befragt.

Wegen der selbst entschiedenen Teilnahme am Modellvorhaben kann als Arbeitsannahme davon ausgegangen werden, dass an diesen Schulen eine hohe Innovationsbereitschaft in den Kollegien besteht.

Tab. 8.6 – I: Skala „Innovationsbereitschaft im Kollegium“ in den 20 Modellgymnasien

Skala	MW	SD	n
Innovationsbereitschaft	1,3	,589	589
Von 0 („gering ausgeprägt“) bis 3 („stark ausgeprägt“).			

Die Mittelwertanalyse der Skala „Innovationsbereitschaft im Kollegium“ weist einen Mittelwert von 1,3 auf. Die Innovationsbereitschaft in den Kollegien der 20 Gymnasien ist demnach eher gering ausgeprägt. Zwischen dem Antwortverhalten der Schulleitungen und der Lehrkräfte besteht ein Effekt, allerdings ist dieser praktisch nicht bedeutsam.

Zentrale Aussage

- Die Innovationsbereitschaft in den Kollegien der 20 Modellgymnasien ist gering ausgeprägt.

Folgerungen zur Innovationsbereitschaft in den Kollegien der 20 Modellgymnasien

Eine geringe Innovationsbereitschaft kann als ungünstige Voraussetzung dafür gewertet werden, konzeptionelle Ansätze der Personalentwicklung in der Schule zu implementieren. Zudem kann dies als eine ungünstige Voraussetzung für auf Innovationen basierende Schulentwicklungsprozesse betrachtet werden. Entgegen der Arbeitsannahme ist die Innovationsbereitschaft in den Kollegien gering, was zu einer Ablehnung der Arbeitsannahme in diesem Kontext führt. Die Arbeitsannahme kann modifiziert werden:

- Wenn man die Innovationsbereitschaft bei den schulischen Akteuren der Modellschulen untersucht, dann ist diese zumindest in den Gymnasien der Stichprobe gering ausgeprägt.

Korrelative Zusammenhänge innerhalb der Stichprobe

Je nach Skalenniveau der untersuchten Variablen werden die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson (r), Eta oder der Koeffizient Cramer V eingesetzt, um Zusammenhänge zwischen den Variablen darzustellen.

Es zeigt sich ein starker negativer Zusammenhang ($r=-0,625$) zwischen der Bedeutung der Personalentwicklung und der Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag. Dieser Effekt ist signifikant auf einem Niveau von $p=0,000$.²³¹ Je höher demnach die Bedeutung der Personalentwicklung bei den schulischen Akteuren der 20 Modellschulen, desto geringer ist die Ablehnung im Berufsalltag. Zwischen der Ausprägung der schulischen Personalentwicklungsziele oder der Innovationsbereitschaft und der Bedeutung von Personalentwicklung bzw. der Ablehnung derselben andererseits besteht offenbar kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang in den untersuchten Modellgymnasien.

Ein mittlerer Zusammenhang ($\text{Eta}=0,302$) besteht zwischen dem Alter der befragten schulischen Akteure und der Ablehnung von Personalentwicklung in dieser Stichprobe. Die Korrelation ist signifikant mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 4,4%.²³² Ein kleiner signifikanter ($p=0,042$) Zusammenhang lässt sich zwischen der Bedeutungsbeimessung und dem Lebensalter feststellen ($\text{Eta}=0,213$).²³³ Weiterhin bestehen mittlere Zusammenhänge zwischen dem Alter der Befragten und dem konkreten Wunsch nach Maßnahmen der Laufbahnplanung mit Zielvereinbarungen (Cramer $V=0,372$),²³⁴ Potenzialanalysen (Cramer $V=0,261$)²³⁵ und Mentoraten (Cramer $V=0,263$).²³⁶ Ein kleiner statistisch bedeutsamer Zusammenhang ist nachweisbar zwischen dem Lebensalter und dem Wunsch nach Coachings (Cramer $V=0,159$).²³⁷

Zentrale Aussagen zu den bivariaten Zusammenhängen in den 20 Modellgymnasien

- Die Bedeutungsbeimessung der schulischen Akteure korreliert hoch negativ mit der Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag.

- Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Ausprägung von schulischen Personalentwicklungszielen und der von Personalentwicklungsmaßnahmen im Berufsalltag oder der Bedeutungsbeimessung von Personalentwicklung durch die Befragten.
- Ablehnung und Bedeutungsbeimessung von Personalentwicklung stehen im Zusammenhang mit dem Lebensalter der schulischen Akteure.
- Zwischen dem Alter der schulischen Akteure und dem Wunsch nach Laufbahnplanung mit Zielvereinbarung nach Coachings und nach Potenzialanalysen besteht ein Zusammenhang.

Folgerungen aus den bivariaten Zusammenhangsanalysen

Wenn schulische Akteure Personalentwicklung eine hohe Bedeutung für ihren Beruf beimessen – so kann gefolgert werden –, dann besteht auch eine hohe Akzeptanz für Personalentwicklung im beruflichen Alltag, auch wenn diese möglicherweise mit einer gewissen zusätzlichen Belastung verbunden ist, etwa durch Unterrichtsbesuche bei Kollegen (Gegenseitige Unterrichtsbesuche werden von 57% der schulischen Akteure an den hier untersuchten Modellschulen gewünscht). Allerdings besteht ein Zusammenhang zwischen dem Lebensalter der Akteure und der Bedeutungsbeimessung bzw. der Ablehnung von Personalentwicklung. Es kann angenommen werden, dass ältere Lehrkräfte möglicherweise die Personalentwicklung stärker ablehnen und ihr eine geringere Bedeutung für den persönlichen beruflichen Erfolg beimessen.

Der Zusammenhang zwischen dem Alter der schulischen Akteure und dem Wunsch nach Maßnahmen der Laufbahnplanung mit Zielvereinbarungen und Potenzialanalysen kann dadurch begründet werden, dass gerade jüngere Kollegen einen Bedarf an diesen Maßnahmen haben, da diese noch am Anfang ihres beruflichen Werdeganges stehen. Maßnahmen der Laufbahnplanung kommt unter Förderungsaspekten eine besondere Bedeutung in dieser Berufsphase zu (vgl. Kapitel 4.2.2). Coachings könnten hingegen stärker von älteren Kollegen oder von Führungskräften gewünscht werden.

Die eingangs zugrunde gelegte Arbeitsannahme, welche ganz allgemein Zusammenhänge zwischen den hier abgefragten Dimensionen schulischer Personalentwicklung erwartet, lässt sich folgendermaßen für zukünftige Untersuchungen konkretisieren:

- Wenn schulische Akteure nach von ihnen gewünschten Personalentwicklungsmaßnahmen befragt werden, dann besteht ein Zusammenhang zwischen dem Alter der Befragten und dem Wunsch nach Maßnahmen der Laufbahnplanung mit Zielvereinbarungen, Coachings und Potenzialanalysen.
- Wenn die schulischen Akteure der Personalentwicklung eine hohe Bedeutung beimessen, dann ist die Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag gering.
- Je älter die schulischen Akteure, desto stärker die Ablehnung von Personalentwicklung und desto geringer die Bedeutungsbeimessung.

Besondere Zusammenhänge innerhalb der Lehrer- und Schulleitungsbefragung

Durch die besondere Struktur des Erhebungsdesigns wurden bestimmte Aspekte, welche hier in die Auswertung mit einbezogen worden sind, ausschließlich entweder im Lehrer- oder im Schulleitungsbogen abgefragt. Dies erfordert eine gesonderte Analyse bivariater Zusammenhänge innerhalb der Datensätze.

Zwischen der Angabe, ob das Instrument der Stellenkapitalisierung in den ersten zwei Projektjahren eingesetzt worden ist und der Einschätzung, dass sich die Möglichkeiten der Personalentwicklung im Projektzeitraum verbessert haben, besteht ein mittlerer positiver Zusammenhang ($r=0,331$).²³⁸ Dieses Ergebnis stützt die Annahme, dass ein durch die Stellenkapitalisierung erweiterter Finanzspielraum – nach Wahrnehmung der Schulleitungsmitglieder als Verantwortliche für Personalentwicklung – die Möglichkeiten der Personalentwicklung in den Modellschulen verbessert hat.

Ein kleiner Effekt besteht im Lehrerdatensatz zwischen den Skalen „Innovationsbereitschaft im Kollegium“ und der Skala „Haltung der Lehrkräfte gegenüber dienstlichen Beurteilungen durch die Schulleitungen“ ($r=0,259$).²³⁹ Eine aufgeschlossene Haltung zu den dienstlichen Beurteilungen durch die Schulleitungen geht einher mit einer positiven Ausprägung der Innovationsbereitschaft im Kollegium. Dies kann als Indiz für die allgemeine Arbeitsannahme gewertet werden, dass eine hohe Innovationsbereitschaft im Kollegium als gute Voraussetzung für eine Implementierung, hier die Maßnahmen der dienstlichen Beurteilungen, betrachtet werden kann (s.o.).

9 Personalentwicklung an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen – Ein Vergleich beider Untersuchungen

Im Zentrum der folgenden Ausführungen steht der Vergleich der in den Kapiteln 7 und 8 ausgewerteten Stichproben unter der Fokussierung der in beiden Untersuchungen parallel eingesetzten Instrumente zur Erforschung von Personalentwicklung. Der Vergleich verfolgt zwei zentrale Zielrichtungen: Zum einen können die Ergebnisse der explorativen in Kapitel 7 analysierten Studie durch die Daten aus dem Modellvorhaben validiert werden.²⁴⁰ Deshalb wurden in die Auswertungen aus dem Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in NRW ausschließlich die 20 Gymnasien einbezogen, von denen gleichsam Lehrer- und Schulleitungsdaten vorliegen. Zum zweiten können mögliche Unterschiede zwischen Modellschulen und nicht am Modellvorhaben „Selbstständige Schule NRW“ beteiligten Schulen herausgearbeitet werden. Unterschiede sind zu erwarten, weil die Modellschulen wegen der besonderen durch das Modellvorhaben begründeten Rahmenbedingungen bessere Voraussetzungen für Personalentwicklung – etwa durch die Möglichkeiten zur Stellenkapitalisierung – haben (Kapitel 8.3).

Im Kapitel 9.1 werden die in beiden Erhebungen gewonnenen Befunde zusammengestellt und analysiert. Im Kapitel 9.2 wird ein Zwischenfazit gezogen.

9.1 Vergleichsaspekte beider Untersuchungen

Zentral für den Vergleich der Untersuchungen an Gymnasien innerhalb und außerhalb des Modellvorhabens sind die identisch abgefragten Bereiche zur Akzeptanz von Personalentwicklung, zur Ausprägung der schulischen Ziele der Personalentwicklung, zu den gewünschten und belegten Maßnahmen, dem Innovationsklima in den Schulen sowie zur Wahrnehmung der Entscheidungskompetenz in verschiedenen Feldern des Personalmanagements.

Ablehnung von Personalentwicklung

Der Vergleich beider Stichproben zeigt, dass die Ablehnung von Personalentwicklung in beiden Stichproben gering ausgeprägt ist (vgl. Tab. 9.1 – I).

Tab. 9.1 – I: Vergleich der Mittelwerte der Skala „Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag“ zwischen den Stichproben

Skala „Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag“	MW	SD	n
Gymnasien außerhalb des Modellvorhabens	0,9	,786	233
Modellgymnasien „Selbstständige Schule NRW“	1,3	,776	495
Mittelwertvergleiche von 0 („gering“) bis 3 („hoch“)			

In den 20 Modellgymnasien liegt der Mittelwert bei 1,3, an den untersuchten Gymnasien außerhalb des Modellvorhabens bei 0,9. In einem 95%-Vertrauensintervall zwischen 0,30 und 0,63 liegt zwischen den beiden Stichproben ein kleiner Effekt von $d=0,461$ vor. Dieser Effekt ist praktisch allerdings kaum bedeutsam, weil die Mittelwerte in beiden Stichproben zeigen, dass die Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag sowohl in den Modellgymnasien als auch in den untersuchten Gymnasien außerhalb des Modellvorhabens gering ausgeprägt ist. In den Modellgymnasien lehnen Lehrkräfte Personalentwicklung stärker ab. Die geringe Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag kann als eine gute Voraussetzung für die Personalentwicklung in Schulen interpretiert werden. Der Vergleich beider Stichproben bestätigt jeweils die formulierte Arbeitshypothese für beide Stichproben (vgl. Kapitel 7.3.2 und Kapitel 8.4.1).

- Wenn man schulische Akteure nach der Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag befragt, dann ist diese bei Gymnasiallehrkräften in Nordrhein-Westfalen gering ausgeprägt.

Bedeutung von Personalentwicklung

Der Vergleich der Mittelwerte beider Stichproben zeigt, dass die Bedeutungsbeimessung der Personalentwicklung unterschiedlich ausgeprägt ist (vgl. Tab. 9.1 – II).

Tab. 9.1 – II: Vergleich der Mittelwerte der Skala „Bedeutung der Personalentwicklung“ zwischen den Stichproben

Skala „Bedeutung von Personalentwicklung“	MW	SD	n
Gymnasien außerhalb des Modellvorhabens	1,8	,745	223
Modellgymnasien „Selbstständige Schule NRW“	1,5	,673	504
Mittelwertvergleiche von 0 („gering“) bis 3 („hoch“)			

Entgegen der Arbeitsannahme ist die Bedeutungsbeimessung in den zehn Gymnasien außerhalb des Modellvorhabens höher: Hier liegt ein Mittelwert von 1,8 vor. In den Modellgymnasien ist die Bedeutungsbeimessung bei 1,5. Der Mittelwertunterschied von 0,3 ist in einem 95%-Konfidenzintervall zwischen 0,26 und 0,58 als kleiner Effekt zu interpretieren ($d=0,42$).

Dieser Befund mag zunächst verwundern, denn man kann davon ausgehen, dass an den Modellschulen durch die vorteilhaften Rahmenbedingungen das Arbeitsfeld Personalmanagement bzw. Personalentwicklung bei den schulischen Akteuren eine größere Bedeutungsbeimessung erfährt. Eine Erklärung dafür, dass in den am Modellvorhaben beteiligten Schulen die Bedeutung geringer ausgeprägt ist – zumindest bei den Lehrkräften –, kann möglicherweise durch die Stichprobe begründet werden. Es wurde keine Zufallsstichprobe gezogen (vgl. Kapitel 7.2.4). Die teilnehmenden Schulen wussten um die konkreten Fragen und Themen dieser sensiblen Mitarbeiterbefragung zur Personalentwicklung. Deshalb kann es bei den Stichprobenschulen zu einer Positivauslese gekommen sein. Es haben also Schulen teilgenommen, die Personalentwicklung für wichtig halten oder aber dem Feld eine hohe Zukunftsbedeutsamkeit für die eigene schulische Entwicklung einräumen. In den Modellschulen hingegen ist die Personalentwicklung hinter dem vorgeschriebenen Bereich der

Unterrichtsentwicklung eine Entwicklungsmöglichkeit von vielen und spielt möglicherweise deshalb in der Stichprobe keine besondere Rolle, die Bedeutungsbeimessung ist geringer ausgeprägt.

Gruppenunterschiede

Die Gruppenunterschiede innerhalb und zwischen den Stichproben mögen als weiteres Indiz für die geschilderten Annahmen gelten.

Innerhalb der Stichprobe der Modellgymnasien besteht in einem 95%-Vertrauensintervall ein starker Effekt ($d=1,14$), wonach die Schulleitungen der Personalentwicklung eine viel höhere Bedeutung beimessen ($MW=2,3$), als dies die Lehrkräfte ($MW=1,5$) tun. Innerhalb der Stichprobe der Nicht-Modellgymnasien besteht kein berichtenswerter Unterschied zwischen Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften (vgl. Kapitel 7.3.2). Zwischen den Schulleitungen beider Stichproben besteht kein statistisch bedeutsamer Effekt, sehr wohl aber zwischen den beiden Gruppen der Lehrkräfte. Die Pädagogen der Nicht-Modellschulen messen der Personalentwicklung eine höhere Bedeutsamkeit bei als die Lehrkräfte an den Modellgymnasien (vgl. Tab. 9.1 – III).

Tab. 9.1 – III: Vergleich der Mittelwerte der Skala „Bedeutung der Personalentwicklung“ zwischen den Stichproben (Nur Lehrer)

Skala „Bedeutung von Personalentwicklung“	MW	SD	n
Gymnasien außerhalb des Modellvorhabens	1,8	,740	199
Modellgymnasien „Selbstständige Schule NRW“	1,5	,669	488
Mittelwertvergleiche von 0 („gering“) bis 3 („hoch“)			

Innerhalb eines 95%-Vertauensintervalls von 0,25 bis 0,58 ist zwischen den Mittelwertunterschieden ein kleiner Effekt von $d=0,41$ nachweisbar, wonach die Lehrkräfte außerhalb des Modellvorhabens die Personalentwicklung als bedeutsamer einschätzen als die Lehrkräfte an den Modellschulen. Die unterschiedliche Einschätzung mag dadurch begründbar sein, dass die Lehrkräfte an den Modellschulen durch das Modellvorhaben hauptsächlich mit dem zentralen Projektziel der Unterrichtsentwicklung beschäftigt sind, während die Lehrkräfte an den Schulen außerhalb des Modellvorhabens – möglicherweise auch erst durch die Befragung – ein besonderes Augenmerk auf Personalentwicklung im Lehrberuf gerichtet haben. Für die Lehrkräfte der Modellgymnasien ist die Personalentwicklung eines von vielen Entwicklungsfeldern im Rahmen des komplexen Schulleitungsprojektes, das – im Kontext des Gesamtvorhabens an den Schulen – nicht im Mittelpunkt steht und deshalb nicht als besonders bedeutsam angesehen wird.

Als Arbeitshypothese kann abgeleitet werden:

- Wenn man die schulischen Akteure die persönliche Bedeutung der Personalentwicklung für den Beruf einschätzen lässt, dann messen die Befragten der Personalentwicklung eine hohe Bedeutsamkeit bei.
- Wenn schulische Personalentwicklung eine hohe Gewichtung innerhalb von Nicht-Modellschulen hat, dann messen die schulischen Akteure persönlich der Personalentwicklung eine höhere Bedeutung für den Lehrberuf bei.

- Innerhalb der Modellschulen messen die Schulleitungen Personalentwicklung eine höhere Bedeutung bei als die Lehrkräfte.

Schulische Ziele der Personalentwicklung

Die Zusammenarbeit der Beteiligten bei der Planung von Personalentwicklung wird als Gelingenbedingung von Personalentwicklung betrachtet. Dies setzt voraus, dass die schulischen Ziele der Personalentwicklung bekannt sind (vgl. Mentzel 2001, S. 10). Die schulischen Akteure wurden danach befragt, inwieweit ihnen schulische Ziele der Personalentwicklung bekannt und transparent sind. Da es sich um ein Managementfeld der Personalentwicklung handelt, wurde die Kategorie „weiß ich nicht“ eingearbeitet, da man – gerade bei Lehrkräften – davon ausgehen kann, dass ein Anteil der Befragten zu den Fragen keine Antwort geben kann. Diese Kategorie wird in einem ersten Auswertungsschritt analysiert.

Tab. 9.1 – IV: Merkmalsausprägung „weiß ich nicht“ in den beiden Stichproben für die Fragenbatterie zu den schulischen Zielen der Personalentwicklung

Die schulischen Ziele der Personalentwicklung an unserer Schule sind...	Nicht-Modellgymnasien	Modellgymnasien
auf die allgemeinen schulischen Ziele abgestimmt.	43%(228)	42%(517)
in das Schulprogramm integriert.	39%(227)	45%(511)
schriftlich fixiert.	36%(226)	55%(510)
explizit formuliert.	33%(228)	49%(511)
gemeinsam mit den Lehrkräften vereinbart worden.	31%(228)	39%(510)

Die Auswertungen der Häufigkeiten zeigen, dass in beiden Stichproben ein hoher Anteil der schulischen Akteure keine Angaben zu den Items zur Untersuchung der schulischen Ziele der Personalentwicklung machen kann. Die Arbeitsannahme, dass einem großen Teil der schulischen Akteure die Ziele der Personalentwicklung nicht transparent sind (vgl. Kapitel 6.3.5), kann in beiden Stichproben bestätigt und die abgeleitete Arbeitshypothese untermauert werden:

- Wenn man die schulischen Akteure nach schulischen Zielen der Personalentwicklung befragt, dann kann ein Großteil der Befragten hierzu keine Angaben machen.

In die Auswertung der Skala wurden in beiden Stichproben nur die Personen einbezogen, welche bei den Items die Merkmalsausprägung „ja“ oder „nein“ angeben konnten (vgl. Tab. 9.1 – V).

Tab. 9.1 – V: Vergleich der Mittelwerte der Skala „Ausprägung schulischer Personalentwicklungsziele“ zwischen den Stichproben (Nur Lehrer)

Skala „Ausprägung schulischer Personalentwicklungsziele“	MW	SD	n
Gymnasien außerhalb des Modellvorhabens	0,2	,327	123
Gymnasien im Modellvorhaben	0,4	,393	217
Mittelwertvergleiche von 0 („gering ausgeprägt“) bis 1 („stark ausgeprägt“)			

Die Mittelwertanalyse zeigt, dass in beiden Stichproben schulische Personalentwicklungsziele kaum ausgeprägt sind. Innerhalb beider Stichproben gibt es keinen statistisch bedeutsamen Unterschied zwischen den Angaben der Schulleitungsmitglieder und der Lehrkräfte. Da die Schulleitungen für die Personalentwicklung an den Schulen verantwortlich sind, kann davon ausgegangen werden, dass es in beiden Stichproben keine formellen schulischen Personalentwicklungsziele in den Gymnasien gibt. Die abgeleitete Arbeitshypothese kann auf Basis der Befunde aus beiden Stichproben bestätigt werden:

- Wenn man die schulischen Akteure nach schulischen Zielen der Personalentwicklung befragt, dann sind die Ziele gering ausgeprägt.

Innovationsbereitschaft in den Schulen der Stichproben

Innovationsbereitschaft wird in dieser Arbeit aus der Annahme heraus in den Mittelpunkt gerückt, dass eine hohe Innovationsbereitschaft als Voraussetzung für die Entwicklung konzeptioneller Personalentwicklung betrachtet werden kann.

Tab. 9.1 – VI: Vergleich der Innovationsbereitschaft in den Kollegien der Stichproben

Skala „Innovationsbereitschaft im Kollegium“	MW	SD	n
Gymnasien außerhalb des Modellvorhabens	1,3	0,520	227
Modellgymnasien „Selbstständige Schule NRW“	1,3	0,510	589
Mittelwertvergleiche von 0 („gering ausgeprägt“) bis 3 („stark ausgeprägt“)			

Die Befunde belegen, dass die Innovationsbereitschaft in den Kollegien beider Stichproben gering ausgeprägt ist. Es gibt keinen statistisch bedeutsamen Unterschied zwischen den beiden Stichproben. Auch innerhalb beider Stichproben zeigen sich keine berichtenswerten Unterschiede zwischen den Schulleitungen und den Lehrkräften. Die Befunde untermauern die in den Kapiteln 7.7.1 und 8.6 generierten Arbeitshypothesen:

- Wenn man die schulischen Akteure nach der Innovationsbereitschaft in ihren Kollegien befragt, dann ist die Innovationsbereitschaft gering ausgeprägt.
- Es besteht keine unterschiedliche Einschätzung zwischen den Schulleitungen und den Lehrkräften hinsichtlich der Innovationsbereitschaft in den Kollegien.

Wie bereits im Kapitel 7.6.3 herausgearbeitet, steht die Einschätzung der Innovationsbereitschaft in den Kollegien in keinem nachweisbaren Zusammenhang mit dem Lebensalter der Lehrkräfte. Es zeigt sich allerdings ein positiver mittlerer Zusammenhang zwischen einer systematischen Bedarfsermittlung der Personalentwicklung in den Kollegien und einer hohen Ausprägung der Innovationsbereitschaft. Man kann deshalb auf Basis der Erkenntnisse der Stichprobe außerhalb des Modellvorhabens für die Modellschulen folgende Arbeitsannahme formulieren:

- Wenn die Bedarfsermittlung der Personalentwicklung in den Modellschulen professionalisiert werden soll, dann setzt dies eine hohe Innovationsbereitschaft in den Schulen voraus.

Maßnahmen der Personalentwicklung

In beiden Stichproben wurden die schulischen Akteure zunächst nach ihnen unbekannten und den in den vergangenen zwei Jahren belegten Personalentwicklungsmaßnahmen befragt. Daraufhin wurde eine Bedarfsanalyse in beiden Stichproben vorgenommen: Die Kollegien sollten angeben, welche Maßnahmen sie in den kommenden zwei Jahren (Projektjahren) nach der Zwischenerhebung belegen möchten. Der Zeitraum von insgesamt vier Jahren ist auf die Anlage des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ NRW zurückzuführen. Als die Zwischenerhebung durchgeführt worden ist, lief das Modellvorhaben für die untersuchten Gymnasien bereits seit zwei Jahren. Die Abschlusserhebung soll im Jahr 2007, also zwei Jahre nach der Zwischenerhebung, stattfinden. Die Zeiträume in der explorativen Erhebung außerhalb des Modellvorhabens wurde im Sinne einer Kontrollgruppe für die Modellschulen entsprechend angepasst.

Unbekanntheitsgrad von Maßnahmen der Personalentwicklung

Als Arbeitsannahme wird davon ausgegangen, dass zwar in beiden Stichproben Maßnahmen der Personalentwicklung unbekannt sind, dass aber der Unbekanntheitsgrad in den Modellschulen aufgrund der Qualifizierungsangebote im Rahmen des Modellvorhabens bei einzelnen Maßnahmen geringer ist.

Tab. 9.1 – VII: Unbekanntheitsgrad von Personalentwicklungsmaßnahmen – Ein Stichprobenvergleich

	Gymnasien im Modellvorhaben		Gymnasien außerhalb des Modells	
	Maßnahme unbekannt (n)	teilgenommen	Maßnahme unbekannt (n)	teilgenommen
Potenzialanalysen	50% (460)	3%	58% (218)	2%
Mentorate	40% (461)	9%	44% (219)	8%
Coaching-Gruppen	35% (471)	15%	48% (218)	7%
Laufbahnplanung	27% (486)	23%	41% (219)	16%
E-Learning-Angebote	21% (480)	29%	38% (216)	25%
Die Signifikanz in Bezug auf ein unterschiedliches Antwortverhalten zwischen den Stichproben wurde für die dichotomen Merkmalsausprägungen „bekannt“ und „unbekannt“ mit dem Chi-Quadrat-Test untersucht.				

Ein Vergleich der Maßnahmen mit dem höchsten Unbekanntheitsgrad liefert interessante Ergebnisse. Als Strukturierungsmoment wurde die Reihenfolge des Unbekanntheitsgrades in den Modellgymnasien zugrunde gelegt. Der Vergleich der Stichproben zeigt, dass der Unbekanntheitsgrad in den nicht am Modellvorhaben beteiligten Gymnasien durchweg höher ist als in den Modellschulen. Allerdings sind die gleichen Maßnahmen unbekannt, was als ein Hinweis darauf gewertet werden kann, dass diese Maßnahmen in den nordrhein-westfälischen Gymnasien unbekannt sind. Die Zwischenerhebung des Modellvorhabens validiert die Ergebnisse der explorativen Untersuchung. Die Untersuchung auf Signifikanz zeigt, dass Potenzialanalysen ($p=0,039$), Coaching-Gruppen ($p=0,0001$), Maßnahmen der Laufbahn-

planung ($p=0,000$) und E-Learning-Angebote ($p=0,000$) in den nicht am Modellvorhaben beteiligten Schulen signifikant stärker unbekannt sind als an den Modellgymnasien. Bei den Mentoraten ist kein signifikanter Unterschied feststellbar. Ursache für die statistisch bedeutsam höhere Unbekanntheit der benannten Maßnahmen mag das Qualifizierungsangebot im Rahmen des Modellvorhabens sein. Durch ein breites Angebot beschäftigen sich die Lehrkräfte möglicherweise stärker mit der eigenen Qualifizierung, was zu einem geringeren Unbekanntheitsgrad einzelner Maßnahmen führen kann (vgl. Kapitel 8.1.3). Die Arbeitsmaßnahmen können bestätigt und differenziert werden:

- Wenn man schulische Akteure an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen befragt, dann sind die Personalentwicklungsmaßnahmen Potenzialanalysen, Coachings, Mentorate, Instrumente der Laufbahnplanung und das E-Learning in hohem Maße unbekannt.
- Wenn Schulen am Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ teilnehmen, dann sind den Lehrkräften die Maßnahmen der Laufbahnberatung, Coaching-Gruppen, Potenzialanalysen oder E-Learning-Angebote den schulischen Akteuren signifikant weniger unbekannt als Lehrkräften, die an Schulen außerhalb des Modellvorhabens beschäftigt sind.

Belegte Maßnahmen der Personalentwicklung in den ersten zwei Projektjahren

Es kann davon ausgegangen werden, dass durch die besonderen Qualifizierungsangebote im Rahmen des Modellvorhabens in den ersten zwei Projektjahren die Fort- und Weiterbildungen insbesondere von den Lehrkräften an den Modellschulen stärker frequentiert worden sind.

Tab. 9.1 – VIII: Belegte Personalentwicklungsmaßnahmen – Ein Stichprobenvergleich

Maßnahmen:	Modellgymnasien		Gymnasien außerhalb des Modells	
	teilgenommen	n	teilgenommen	n
Fort- u. Weiterbildung	82%	505	84%	217
Mitarbeitergespräche	41%	492	40%	220
Fort- und Weiterbildungsplanung	34%	469	30%	216
Dienstliche Beurteilungen	30%	483	35%	219
E-Learning-Angebote	30%	480	25%	216
Maßnahmen der Arbeitsgestaltung	24%	454	22%	214
Die Signifikanz in Bezug auf ein unterschiedliches Antwortverhalten zwischen den Stichproben wurde für die dichotomen Merkmalsausprägungen „bekannt“ und „unbekannt“ mit dem Chi-Quadrat-Test untersucht.				

Die vorhergehenden Auswertungen haben gezeigt, dass die Maßnahmen der Laufbahnberatungen, Coachings, Potenzialanalysen und E-Learning-Angebote den schulischen Akteuren signifikant weniger unbekannt sind, allerdings ist die weitergehende Arbeitsannahme nicht haltbar, dass die schulischen Akteure stärker an Personalentwicklungsmaßnahmen partizipieren als Lehrkräfte in den Modellschulen – trotz des besonderen Fortbildungsangebots. Es ist keine signifikant stärkere Teilnahme der Akteure für die am häufigsten frequentierten Maßnahmen nachweisbar. Zwar konnte gezeigt werden, dass die Lehrkräfte zu den Inhaltsfeldern

Unterrichtsorganisation, Unterrichtsentwicklung und Qualität in den ersten zwei Jahren in besonderem Maße auf Angebote im Rahmen des Modellvorhabens zurückgegriffen haben (vgl. Kapitel 8.1.3), allerdings scheint die stärkere Nutzung eher ein Substitutionseffekt zu Ungunsten von Angeboten zu sein, die außerhalb des Modellvorhabens für alle Schulen angeboten werden. Zumindest im Vergleich mit der Kontrollgruppe nehmen die schulischen Akteure der 20 Modellgymnasien nicht häufiger an Personalentwicklungsmaßnahmen teil als schulische Akteure außerhalb des Modellvorhabens. Die im Modellvorhaben erhobenen Daten (vgl. Kapitel 8.4.3) validieren die Erkenntnisse der explorativen Erhebung (vgl. Kapitel 7.4.3), was die belegten Maßnahmen anbetrifft. Als weiterführende Arbeitshypothesen werden formuliert:

- Schulische Akteure von Schulen aus dem Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ nehmen nicht stärker an Maßnahmen der Personalentwicklung teil als schulische Akteure an Gymnasien außerhalb des Modellvorhabens.
- Wenn schulische Akteure aus nordrhein-westfälischen Gymnasien an Maßnahmen der Personalentwicklung teilgenommen haben, dann wurden insbesondere Fort- und Weiterbildungen, Mitarbeitergespräche, Instrumente der Fort- und Weiterbildungsplanung, dienstliche Beurteilungen, E-Learning-Angebote und Maßnahmen der Arbeitsstrukturierung genutzt.

Gewünschte Maßnahmen für die kommenden zwei Projektjahre

Es kann angenommen werden, dass durch die erweiterten finanziellen Spielräume, Qualifizierungsangebote im Modellvorhaben und die Anforderungen an die schulischen Akteure ein unterschiedlicher Bedarf an Maßnahmen der Personalentwicklung in den Modellschulen geäußert wird.

Die Nachfragestruktur im Hinblick auf Personalentwicklungsmaßnahmen ist in beiden Stichproben sehr ähnlich. So dominiert insbesondere die Nachfrage nach Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung (vgl. Tab. 9.1 – IX). Aber auch Mitarbeitergespräche (zur Rückmeldung der geleisteten Arbeit), Fort- und Weiterbildungsplanung, gegenseitige Unterrichtsbesuche und E-Learning-Angebote werden von mehr als 50% der schulischen Akteure in beiden Stichproben gewünscht. Ein statistisch bedeutsamer Unterschied ist lediglich bei den Potenzialanalysen nachweisbar ($p=0,003$); diese werden signifikant häufiger in den nicht am Modellvorhaben beteiligten Schulen nachgefragt – allerdings lediglich von 31% der befragten Akteure. Die bivariaten Auswertungen in Kapitel 7.6 zeigen, dass ein mittlerer Zusammenhang (Cramer $V=0,324$) zwischen dem Lebensalter der Lehrkräfte und dem Wunsch nach Personalentwicklung besteht, weshalb davon ausgegangen werden konnte, dass gerade jüngere Lehrkräfte einen Bedarf an Maßnahme äußern. Diese Annahme lässt sich durch die Ergebnisse der Stichprobe nicht bestätigen, da in der Stichprobe der Gymnasien innerhalb des Modellvorhabens 29% der Lehrkräfte unter 40 Jahre alt sind, in der Stichprobe mit den Schulen außerhalb des Modellvorhabens sind es nur 23%. Beide Stichproben liegen in dieser Alterskategorie allerdings über dem Landesdurchschnitt, wonach 19% der Lehrkräfte jünger als 40 Jahre alt sind.

Tab. 9.1 – IX: Gewünschte Maßnahmen der Personalentwicklung – Ein Stichprobenvergleich (Mehrfachantworten möglich)

Maßnahmen:	Modellgymnasien		Gymnasien außerhalb des Modells	
	gewünscht	n	gewünscht	n
Fort- u. Weiterbildung	89%	439	87%	205
Mitarbeitergespräche	63%	421	67%	206
Fort- und Weiterbildungsplanung	58%	399	60%	202
Gegenseitige Unterrichtsbesuche	57%	417	56%	203
E-Learning-Angebote	55%	378	51%	177
Maßnahmen der Arbeitsgestaltung	48%	372	48%	181
Laufbahnplanung	48%	403	46%	205
Supervision	45%	399	40%	200
Mentorate	36%	363	37%	187
Dienstliche Beurteilung	33%	398	31%	196
Potenzialanalysen	22%	350	31%	180
Die Signifikanz in Bezug auf ein unterschiedliches Antwortverhalten zwischen den Stichproben wurde für die dichotomen Merkmalsausprägungen „gewünscht“ und „nicht gewünscht“ mit dem Chi-Quadrat-Test untersucht.				

Die Nachfragestruktur nach Maßnahmen der Personalentwicklung ist in beiden Stichproben sehr ähnlich, so dass folgende Arbeitshypothese formuliert werden kann:

- Wenn schulische Akteure von nordrhein-westfälischen Gymnasien nach ihrem zukünftigen Bedarf an Personalentwicklungsmaßnahmen befragt werden, dominieren vor allem Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen, Mitarbeitergespräche zur Rückkopplung der Leistung, Instrumente der Fort- und Weiterbildungsplanung, gegenseitige Unterrichtsbesuche sowie E-Learning-Angebote.

Weiterhin zeigt sich, dass in beiden Stichproben – mit Ausnahme der Fort- und Weiterbildung – die Nachfrage, gemessen an Prozentwertunterschieden nach den am stärksten gewünschten Maßnahmen höher ist als die bisherige Beteiligungsquote. Lediglich die Fort- und Weiterbildungen werden in etwa so stark gewünscht wie sie bisher frequentiert worden sind.

Tab. 9.1 – X: Gewünschte Maßnahmen und belegte Maßnahmen der Personalentwicklung

Maßnahmen:	Gymnasien im MV		Gymnasien außerhalb des Modells	
	belegt/gewünscht	d%	belegt/gewünscht	d%
Fort- u. Weiterbildung	82%/89%	7%	84%/87%	3%
Mitarbeitergespräche	41%/63%	22%	40%/67%	27%
Fort- und Weiterbildungsplanung	34%/58%	24%	30%/60%	30%
Gegenseitige Unterrichtsbesuche	17%/57%	40%	22%/56%	34%
E-Learning-Angebote	30%/55%	25%	25%/51%	26%

Dies kann so gedeutet werden, dass Personalentwicklung bei den Lehrkräften eine hohe Zukunftsbedeutsamkeit hat. Besonders groß ist die Prozentsatzdifferenz – dieses Ergebnis soll herausgehoben werden – bei den gegenseitigen Unterrichtsbesuchen in beiden Stichproben (vgl. Tab. 9.1 – X). Als zu verfolgende Arbeitshypothese wird abgeleitet:

- Wenn schulische Akteure nach ihrem zukünftigen Bedarf an Personalentwicklungsmaßnahmen gefragt werden, ist der Bedarf nach den am häufigsten gewünschten Maßnahmen Fort- und Weiterbildung, Mitarbeitergespräche, Fort- und Weiterbildungsplanung, gegenseitige Unterrichtsbesuche und E-Learning höher als die bisherige Beteiligungsquote.

Verantwortlichkeit für Personalmanagement und Personalentwicklung

Das Personalmanagement ist ein komplexes Handlungsfeld mit vielfältigen Ausprägungen in den Schulen (vgl. Kapitel 3). Die Dienstvorgesetzeneigenschaften – die alle Schulleitungen der Modellschulen bis spätestens zum Schuljahresbeginn 2005/2006 übernehmen müssen – stärken die Rolle der Schulleitungen vor allem in beamten-, tarif- und vergütungsrechtlicher Hinsicht, in Bereichen also, die das schulische Personalmanagement tangieren. Die Auswertungen der Rahmenbedingungen des Modellvorhabens zeigen, dass der größte Teil der Schulleitungen der 20 Modellschulen erst nach der Zwischenerhebung die Dienstvorgesetzeneigenschaften übernimmt (vgl. Kapitel 8.3). Trotzdem kann erwartet werden, dass in den Modellschulen die Handlungsfelder des Personalmanagements stärker auf der Ebene der Schulleitungen wahrgenommen werden als in den Schulen außerhalb des Modellvorhabens. Schließlich sind Aufgaben der Personalauswahl und der Personalbeurteilung gesondert im Kompetenzprofil für Schulleitungen selbstständiger Schulen benannt (vgl. MSJK 2003, S. 3), so dass für die Schulleitungen der Modellschulen eine hohe Verbindlichkeit für die Wahrnehmung der Aufgaben besteht.

Tab. 9.1 – XI: Wer trifft nach ihrer Wahrnehmung vor allem die Entscheidungen in folgenden für das Personalmanagement relevanten Feldern? Ein Stichprobenvergleich.²⁴¹

	Gymnasien im Modellvorhaben			Gymnasien außerhalb des Modellvorhabens		
Handlungsfelder	SL	Andere Organe	n	SL	Andere Organe	n
Beurteilung von Lehrkräften	94%	4%	492	96%	4%	216
Einsatzplanung der Lehrkräfte	89%	11%	495	90%	10%	212
Nachfolgeplanung für ausscheidende Lehrkräfte	88%	12%	485	83%	17%	209
Personalentwicklung	80%	20%	385	80%	20%	196
Abordnung und Versetzung von Lehrkräften	79%	21%	419	70%	30%	204
Auswahl neuer Lehrkräfte	73%	27%	451	51%	49%	199
Lehrerfortbildung	69%	31%	451	45%	55%	207
Gestaltung von Anreiz- und Kompensationssystemen für die Lehrkräfte	57%	43%	426	56%	44%	201

Die Analyse zeigt, dass den Schulleitungen in nahezu allen Feldern des schulischen Personalmanagements die zentrale Entscheidungskompetenz durch die befragten schulischen Akteure beider Stichproben zugesprochen wird.

Unterschiede zwischen den Stichproben

Signifikante Unterschiede zwischen den Stichproben zeigen sich bei den Handlungsfeldern „Lehrerfortbildung“ ($p=0,000$) und der „Auswahl von Lehrkräften“ ($p=0,000$). Demnach nehmen die Kollegien der Modellschulen die Lehrerauswahl (73%) viel stärker auf der Ebene der Schulleitungen wahr als die Kollegien in den Gymnasien außerhalb des Modellvorhabens (51%). Gleiches gilt für die Lehrerfortbildung: An den Modellschulen betrachten 69% der Lehrkräfte in erster Linie die Schulleitung als entscheidende Instanz, an den Schulen außerhalb des Modellvorhabens sind es lediglich 45%.

Folgerungen

Die Bedingungen für die Auswahl von Lehrkräften sind – auf den ersten Blick zumindest – für Schulen innerhalb und außerhalb des Modellvorhabens gleich; ein hoher Prozentsatz der Lehrkräfte wird über das „schulscharfe“ Einstellungsverfahren eingestellt (vgl. Kapitel 3.2.3). Allerdings weist das Kompetenzprofil für Schulleitungen an selbstständigen Schulen darauf hin, dass die Schulleitungen selbst Personal einstellen (vgl. MSJK 2003, S. 1), was über die Lehrereinstellungsverfahren hinausgeht (vgl. VOSS § 4). Die Modellschulen haben die Möglichkeit, Lehrerstellen temporär unbesetzt zu lassen und dadurch Finanzmittel zu kapitalisieren. Neben der Umwidmung dieser Mittel für Sachausgaben geben fünf der 20 Schullei-

tungen an, zusätzliches pädagogisches Personal aus diesen Mitteln eingestellt zu haben. Diese Einstellungen fallen in den Verantwortungsbereich der Schulleitungen (vgl. MSJK 2003, S. 1). Schulleitungen organisieren die Stellenkapitalisierung mit der jeweiligen Bezirksregierung. Schulleitungen managen zudem die Mittelverwendung, denn 17 der 20 Schulleitungen geben an, dass sie die durch neue Formen der Sachmittelbewirtschaftung anfallenden Verwaltungsaufgaben übernehmen, was im § 5 der Kooperationsvereinbarungen auch so vorgesehen ist (vgl. Projektleitung „Selbstständige Schule“ 2004, S. 107ff.).²⁴² Aufgrund der besonderen Aufgaben der Personalauswahl für die Schulleitungen der Modellschulen werden dort die Schulleitungen viel stärker als an den Nicht-Modellschulen als Entscheidungsinstanz für die Auswahl von Lehrkräften wahrgenommen. In den nicht am Modellvorhaben beteiligten Gymnasien spielen – wie die Auswertungen in Kapitel 7.5 zeigen – die Steuergruppen bei der Auswahl der Lehrkräfte neben den Schulleitungen eine Rolle (vgl. Abb. 7.6 – III).

Die signifikant stärker wahrgenommene Entscheidungskompetenz der Schulleitungen in den Modellschulen in Fragen der Lehrerfortbildung kann möglicherweise ebenso eng mit den Rahmenbedingungen des Modellvorhabens in Zusammenhang stehen. Qualifizierung spielt innerhalb des Modellvorhabens eine bedeutende Rolle. Zumindest im Bereich der Fortbildungen in den Bereichen Unterrichtsentwicklung, Unterrichtsorganisation und Qualität nehmen die Lehrkräfte der 20 Modellgymnasien erheblich stärker Angebote im Rahmen des Modellvorhabens wahr als alternative Optionen (vgl. Kapitel 8.3). Die Schulleitungen sind erste Ansprechpartner für die Projektleitung, die Steuergruppen pflegen für gewöhnlich weniger Außenkontakte. Das heißt, Aspekte der Fortbildungen – zumindest das Modellvorhaben betreffende – werden über die Schulleitungen in das Kollegium getragen. Zudem verantworten die Schulleitungen das Fortbildungsbudget, welches in den Modellschulen erheblich umfangreicher ist als an den Schulen außerhalb des Modellvorhabens. Die Auswertungen in Kapitel 7.5 zeigen, dass an den Schulen außerhalb des Modellvorhabens vor allem andere Organe außerhalb der Schule als verantwortlich für die Lehrerfortbildung betrachtet werden. Es kann angenommen werden, dass damit die Bezirksregierungen gemeint sind, die in erster Linie für Fortbildungsangebote für die Schulform Gymnasium in Nordrhein-Westfalen verantwortlich sind (vgl. Abb. 7.5 – II).

Folgende weiterführenden Arbeitshypothesen können spezifiziert werden:

- Wenn man schulische Akteure nach der Entscheidungskompetenz in Feldern schulischen Personalmanagements befragt, dann werden die Entscheidungen vor allem auf der Ebene der Einzelschule und hier insbesondere bei den Schulleitungen getroffen.
- Wenn schulische Akteure nach den Entscheidungsstrukturen in den Feldern „Lehrerfortbildung“ und „Auswahl von Lehrkräften“ befragt werden, dann sehen die Akteure an Schulen des Modellvorhabens „Selbstständige Schule NRW“ diese viel stärker bei den Schulleitungen verortet als Akteure an Schulen außerhalb des Modellvorhabens.

Bivariate Zusammenhänge – Vergleich beider Stichproben

Folgende Korrelationen lassen sich in beiden Stichproben nachweisen: In den Schulen außerhalb des Modellvorhabens steht das Lebensalter in einem mittleren positiven Zusammenhang mit der persönlich beigemessenen Bedeutung von Personalentwicklung (Skala IV, $Eta=0,389$)²⁴³ und der Ablehnung der Personalentwicklung (Skala V, $Eta=0,389$)²⁴⁴. Diese Befunde bestätigen sich in der Stichprobe der Modellgymnasien: Hier lässt sich ein kleiner Alterseffekt zur Einschätzung der Bedeutungsbeimessung ($Eta=0,213$)²⁴⁵ und ein mittlerer

Alterseffekt bei der Ablehnung ($\text{Eta}=0,302$)²⁴⁶ von Personalentwicklung nachweisen. Außerhalb des Modellvorhabens hängt der Wunsch nach der Teilnahme an Coaching-Gruppen (Cramer $V=0,326$)²⁴⁷ und Potenzialanalysen (Cramer $V=0,324$)²⁴⁸ als mittlerer Effekt mit dem Alter zusammen. Ein starker Effekt ist zwischen dem Lebensalter und dem Wunsch nach Mentoraten zu berichten (Cramer $V=0,433$)²⁴⁹. In den Modellgymnasien steht das Alter ebenso in einem mittleren Zusammenhang mit dem Wunsch nach Maßnahmen der Laufbahnplanung mit Zielvereinbarungen (Cramer $V=0,372$)²⁵⁰ nach Potenzialanalysen (Cramer $V=0,261$)²⁵¹ und nach Mentoraten (Cramer $V=0,263$)²⁵². Der Wunsch nach Coachings (Cramer $V=0,159$)²⁵³ ist ebenso vom Alter abhängig. Zudem zeigt sich ein starker negativer Zusammenhang zwischen den Skalen „Ablehnung der Personalentwicklung“ und der Bedeutung, die ihr von den Akteuren beigemessen wird ($r=-0,688$)²⁵⁴. In den Modellschulen findet sich der Zusammenhang ebenso: Die „Produkt-Moment-Korrelation“ ist in dieser Stichprobe bei $-0,625$. Dieser Effekt ist signifikant auf einem Niveau von $p=0,000$.²⁵⁵

Folgerungen

Wenn schulische Akteure Personalentwicklung eine hohe Bedeutung für ihren beruflichen Erfolg beimessen kann gefolgert werden, dass auch eine hohe Akzeptanz für die Teilnahme an Personalentwicklungsmaßnahmen im beruflichen Alltag besteht, auch wenn dies möglicherweise mit einer zusätzlichen Belastung verbunden ist. Allerdings stehen sowohl die Bedeutungsbeimessung als auch die Ablehnung in einem bedeutsamen Zusammenhang zum Lebensalter in beiden Stichproben. Dies wird so gedeutet, dass jüngere Lehrkräfte der Personalentwicklung eine höhere Bedeutung beimessen als ältere. Ebenso mögen ältere Lehrkräfte Personalentwicklung stärker ablehnen. Der Bedarf nach den Maßnahmen Laufbahnplanung, Coachings, Potenzialanalysen und Mentoraten ist ebenso in beiden Stichproben altersabhängig. Laufbahnplanungen, Potenzialanalysen und Mentorate haben inhaltlich als Maßnahmen eher jüngere Lehrkräfte als Zielgruppe, die deshalb am ehesten wohl auch von jüngeren Lehrkräften gewünscht werden. Coachings hingegen könnten eher von älteren Lehrkräften oder – was die Datensätze nicht hergeben – von Führungskräften gewünscht werden.

Die beiden zentralen Arbeitshypothesen sind auf Basis der Daten beider Stichproben haltbar:

- Wenn schulische Akteure nach gewünschten Personalentwicklungsmaßnahmen befragt werden, dann besteht ein Zusammenhang zwischen dem Alter der Befragten und dem Wunsch nach Maßnahmen der Laufbahnplanung mit Zielvereinbarungen, Coachings, Mentoraten und Potenzialanalysen.
- Wenn die schulischen Akteure der Personalentwicklung eine hohe Bedeutung beimessen, dann ist die Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag gering.

9.2 Personalentwicklung an nordrhein-westfälischen Gymnasien – Ein Zwischenfazit beider Untersuchungen

Der Fragenkatalog zur schulischen Personalentwicklung war für die Schulen außerhalb des Modellvorhabens (vgl. Kapitel 7) erheblich umfangreicher als in der Zwischenerhebung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ (vgl. Kapitel 8). Im Mittelpunkt der folgenden Zusammenfassung steht die Ergebnisdarstellung aus den Modellschulen und der Vergleich

besonderer Fragestellungen zwischen den Modellgymnasien und den nicht am Modellvorhaben teilnehmenden zehn Gymnasien. Aufgrund der Struktur der Daten können zur dritten Forschungsfrage keine Beiträge geliefert werden.

Forschungsfrage I:

Welchen gegenwärtigen Stand haben mögliche konzeptionelle Ausprägungen von Personalentwicklung auf der Ebene der Stichprobenschulen nach Wahrnehmung der schulischen Akteure?

Legt man den Funktionszyklus (vgl. Kapitel 4.3.2) zugrunde, um konzeptionelle Personalentwicklung inhaltlich zu operationalisieren, dann können auf Basis der Daten der Zwischenerhebung nur die Aussagen zur Transparenz schulischer Personalentwicklungsziele validiert werden. In den 10 untersuchten Gymnasien außerhalb des Modellvorhabens kann ein großer Teil der Befragten keine Angaben machen, schulische Personalentwicklungsziele sind kaum transparent. Zudem zeigt die Mittelwertanalyse, dass die schulischen Personalentwicklungsziele kaum ausgeprägt sind. Es gibt keine Wahrnehmungsunterschiede zwischen Schulleitungen und Lehrkräften, was die Ausprägung der Personalentwicklungsziele betrifft. Gleiche Ergebnisse liefert die Stichprobe der 20 Modellgymnasien. Demnach fehlt eine zentrale Gelingsbedingung für Personalentwicklung in beiden Stichproben.

Weiterhin wurden die gewünschten, belegten und unbekannten Maßnahmen in beiden Stichproben untersucht. Wie in den Gymnasien außerhalb der Stichprobe zeigen die Quoten von belegten Maßnahmen, dass Personalentwicklung in beiden Stichproben eine gewisse Verbreitung hat. In beiden Stichproben dominieren – wie erwartet – klassische Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung, allerdings finden auch Mitarbeitergespräche, dienstliche Beurteilungen, E-Learning-Seminare und Maßnahmen der Arbeitsstrukturierung eine gewisse Verbreitung (vgl. Kapitel 9.1). Zusätzliche Auswertungen zeigen, dass Lehrkräfte eine positive Grundeinstellung zu dienstlichen Beurteilungen durch die Schulleitungen haben. Ein Großteil der Schulleitungen hält aber dienstliche Beurteilungen nicht für ein sonderlich gutes Förderungsinstrument für Lehrkräfte. Dem größten Teil der Schulleitungen der Modellschulen fällt das Führen von Mitarbeitergesprächen leicht (vgl. Kapitel 8.4.3). Ein Unterschied zwischen den Stichproben zeigt sich beim Unbekanntheitsgrad von Personalentwicklungsmaßnahmen: Coachings, Potenzialanalysen, Instrumente der Laufbahnberatung und E-Learning-Angebote sind außerhalb des Modellvorhabens signifikant stärker unbekannt, Mentorate sind in beiden Stichproben gleichermaßen unbekannt. Dass die identischen Maßnahmen in beiden Stichproben einen hohen Unbekanntheitsgrad erreichen, deutet darauf hin, dass diese Maßnahmen in nordrhein-westfälischen Gymnasien – bis auf E-Learnings – kaum verbreitet sind. Gerade bei Mentoraten und Coachings – intensiv für Schulen diskutierte Maßnahmen (vgl. Kapitel 4.1) – verwundert dieser Befund. Auswertungen der belegten Fortbildungen zeigen, dass Maßnahmen innerhalb des Modellvorhabens viel stärker von den Lehrkräften frequentiert worden sind als Maßnahmen, die außerhalb des Modellvorhabens angeboten worden sind (vgl. Kapitel 8.3.1). Dies führt im Vergleich zur zweiten Stichprobe aber nicht zu einer höheren Fortbildungsquote ausgelöst durch das Modellvorhaben, sondern eher zu einer Substitution außerhalb des Modellvorhabens angebotener Fortbildungen zugunsten von modellbezogenen Angeboten. Zumindest sind die Fortbildungsquoten, in beiden Stichproben ähnlich (vgl. Tab. 9.1 – VIII). Die Fortbildungsangebote innerhalb des Modellvorhabens spielen in den Gymnasien des Modellvorhabens im Rahmen der Lehrerfortbildung folglich inhaltlich eine wichtige Rolle.

Forschungsfrage II:

Wird Personalentwicklung nach der Einschätzung der schulischen Akteure als ein Unterstützungssystem für einen geplanten Prozess der Schulentwicklung wahrgenommen?

Die hier vorgenommenen Analysen zeigen, dass die Bedeutungsbeimessung für Personalentwicklung in den Modellschulen geringer ausgeprägt ist als in den nicht am Modellvorhaben beteiligten Gymnasien. Gibt es innerhalb der ersten Stichprobe keine statistisch bedeutsamen Unterschiede, messen die Schulleitungen der Modellschulen der Personalentwicklung – begründet durch die besonderen Rahmenbedingungen des Projekts (vgl. Kapitel 9.1) – eine stärkere Bedeutung bei als die Lehrkräfte. In beiden Stichproben ist die Ablehnung von Personalentwicklung gering (vgl. Kapitel 8.3.1). Es bleibt festzuhalten, dass in beiden Stichproben eine Akzeptanz von Personalentwicklung vorherrscht; eine Ablehnung ist nicht ausgeprägt und der Personalentwicklung wird eine positive Bedeutung beigemessen.²⁵⁶

Fokussiert man bei der Schulentwicklung den Aspekt der Selbstständigkeit, zeigt sich, dass in beiden Stichproben Personalentwicklung und andere Handlungsfelder des schulischen Personalmanagements nach Meinung der Befragten durch die Schulleitungen entschieden werden. Für die Felder „Personalauswahl“ und „Lehrerfortbildung“ nehmen die Kollegien der Modellschulen ihre Schulleitungen signifikant stärker als Entscheider wahr, was durch die Kompetenzanforderung an Schulleitungen im Modellvorhaben bzw. durch die Qualifikationsstruktur im Rahmen des Modellvorhabens erklärbar ist.

Forschungsfrage IV:²⁵⁷

Wird die Personalentwicklung nach Einschätzung der befragten Akteure als ein Unterstützungssystem für die erfolgreiche eigene individuelle Berufsausübung (Karriere) wahrgenommen?

In beiden Stichproben wird der Personalentwicklung eine positive Bedeutung beigemessen und dienstlichen Beurteilungen durch die Schulleitungen stehen die Lehrkräfte der Modellschulen eher positiv gegenüber (s.o.). Zudem wird in beiden Stichproben ein erheblicher Bedarf an Maßnahmen der Personalentwicklung geäußert, wobei auffällt, dass der Bedarf stets höher ist als die bisherige Beteiligungsquote (vgl. Abb. 9.1 – X). Dies ist neben der positiven Bedeutungsbeimessung als Hinweis darauf zu deuten, dass Personalentwicklung als wichtiger Baustein der Lehrarbeit in beiden Stichproben betrachtet wird, sonst wäre der Bedarf nach Maßnahmen nicht so stark in den Stichproben ausgeprägt. Allerdings bestätigen die bivariaten Analysen in beiden Stichproben, dass die Bedeutungsbeimessung und die Ablehnung von Personalentwicklung mit dem Lebensalter in Zusammenhang stehen. Es kann deshalb angenommen werden, dass ältere Lehrkräfte Personalentwicklung stärker ablehnen und dieser weniger Bedeutung beimessen. Weiterhin besteht in den Modellschulen zwischen dem Alter der Befragten und dem konkreten Wunsch nach Maßnahmen der Laufbahnplanung mit Zielvereinbarungen kein Zusammenhang. In den Schulen außerhalb des Modellvorhabens steht das Alter – neben dem Wunsch nach Potenzialanalysen – in einem Zusammenhang mit dem Bedarf nach Coachings und Mentoraten, wobei gerade Coachings auch ein Instrument sein könnten, dass von älteren Lehrkräften gewünscht wird.

Personalentwicklung im Zusammenhang mit erfolgreicher Berufsausübung hat – so zeigen beide Stichproben – einen bedeutsamen Alterseffekt im Hinblick auf die Wahrnehmung von Personalentwicklung und den Wunsch nach besonderen Maßnahmen. Gerade der altersspezifische Bedarf nach einzelnen Maßnahmen hat besonderen Einfluss auf eine dem Alter angemessene Gestaltung von Personalentwicklung.

Forschungsfrage V:

Welche Gestaltungsaussagen könnten zu einem konzeptionellen Ansatz schulischer Personalentwicklung getroffen werden?

In beiden Stichproben wird neben den Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen ein Bedarf vor allem an Mitarbeitergesprächen zur Rückkoppelung der geleisteten Arbeit, Maßnahmen zur Planung der Fort- und Weiterbildung, gegenseitigen Unterrichtsbesuchen und E-Learning-Angeboten geäußert. Betrachtet man diese Befunde zu den gewünschten Maßnahmen als eine Bedarfsermittlung in den Schulen beider Stichproben, dann kann im Hinblick auf die Gestaltung von schulischer Personalentwicklung abgeleitet werden, dass ein zielgruppenspezifisches Angebot die aufgezählten Maßnahmen beinhalten sollte. Die Tatsache, dass in beiden Stichproben insbesondere Potenzialanalysen, Mentorate, Coachings, Instrumente des E-Learnings oder Maßnahmen der Laufbahnberatung unbekannt sind, kann als ein Ansatz dafür betrachtet werden, dass intensiver über Personalentwicklung informiert werden muss, damit begründete Nachfrage durch die schulischen Akteure selbst geäußert werden kann.

Das Antwortverhalten der Schulleitungen korreliert positiv für die Stellenkapitalisierung und die wahrgenommenen verbesserten Möglichkeiten der Personalentwicklung durch das Modellvorhaben. Es kann gefolgert werden, dass durch den erweiterten finanziellen Finanzspielraum Personalentwicklung besser an den Modellschulen gestaltet werden kann. Der nordrhein-westfälische Weg der budgetierten Fortbildungsmittel findet bei den Schulleitungen der Modellgymnasien hingegen keine ungeteilte Zustimmung: Die Schulleitungen stimmen der Aussage eher zu, dass durch die Umverteilung der Fortbildungsressourcen als Fortbildungsbudget die Mittelausstattung in die einzelnen Schulen verschlechtert hat (vgl. Kapitel 8.3.1). Für die Gestaltung des zentralen Bereiches der Lehrerfortbildung scheint die Fortbildungsbudgetierung zumindest aus Sicht der hier befragten Schulleitungen diskussionswürdig. Andererseits hat für 42% der Lehrkräfte der Bereich Lehrerfortbildung durch das Modellvorhaben an Bedeutung gewonnen (vgl. Kapitel 8.3.1). Dies kann so interpretiert werden, dass ein solches Schulentwicklungsprojekt möglicherweise eine höhere Verbindlichkeit für Fortbildungen ausstrahlt und persönliche Qualifizierung einen höheren Stellenwert bekommt.

Teil III:
Abschluss und Diskussion

10 Personalentwicklung in Schulen – Fazit und Perspektiven

Die Diskussion um Personalentwicklung für Lehrkräfte als Beitrag zur Schulentwicklung mit dem Ziel einer Qualitätsentwicklung in den Schulen ist hochaktuell. Mit ihr sind große Hoffnungen verknüpft, die Schulen und ihre Wirksamkeit zu verbessern. Das Personalmanagement und mit ihm der integrale Bestandteil der Personalentwicklung sind ursprünglich ein Teilbereich der Betriebswirtschaftslehre. Dies wird auch in der Erziehungswissenschaft akzeptiert: Zur Untersuchung des Forschungsgegenstandes gehört betriebswirtschaftliche Managementliteratur auch bei den erziehungswissenschaftlichen Autoren zum Standard. In beiden Forschungsdisziplinen ist die Personalentwicklung allerdings von einer begrifflichen Unschärfe gekennzeichnet, wenn es darum geht, den Inhalt genau zu bestimmen. Empirische Forschungsbeiträge zur schulischen Personalentwicklung sind bisher kaum vorhanden. Es besteht aber durchaus die Möglichkeit, aus verschiedenen Studien Befunde mit Blick auf die Personalentwicklung zu analysieren. Trotzdem kann bilanziert werden, dass zur schulischen Personalentwicklung wenig gewusst, aber viel vermutet wird.

Vor diesem Hintergrund verfolgt diese Studie das Forschungsziel, die Kenntnisse über Personalentwicklung in Schulen durch empirische Grundlagenforschung zu erweitern (vgl. Kapitel 0). Um dieses Ziel zu erreichen, wurden fünf zentrale Forschungsfragen herausgearbeitet, die bei den Analysen der vorangegangenen Kapitel im Mittelpunkt stehen. Die Forschungsfragen betreffen folgende Bereiche:

- Ausprägung konzeptioneller Personalentwicklung in den Einzelschulen,
- Zusammenhang zwischen Schul- und Personalentwicklung,
- Zusammenhang zwischen Qualitäts- und Personalentwicklung,
- Verbindung zwischen Lehrberuf (Karriere) und Personalentwicklung sowie
- Gestaltungsaussagen für konzeptionelle Personalentwicklung in Einzelschulen.

Mit dieser Zielsetzung wird beabsichtigt, das Feld schulischer Personalentwicklung systematisch aufzuarbeiten und durch zwei empirische Untersuchungen und ihren Vergleich einen Forschungsbeitrag für schulische Personalentwicklung in Deutschland zu liefern. Bei den Untersuchungen handelt es sich um eine explorative Erhebung an zehn Gymnasien in Nordrhein-Westfalen und die Zwischenerhebung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ NRW. Durch den Vergleich beider Stichproben ist es möglich, Befunde zu validieren und die Rahmenbedingungen für Personalentwicklung in Nordrhein-Westfalen genauer zu betrachten.

Die empirische und theoretische Auseinandersetzung öffnete den Blick für weitere Anregungen und (Forschungs-) Fragen aus wissenschaftlicher und schulpraktischer Sicht.

Das Kapitel 10.1 stellt deshalb zunächst zentrale Ergebnisse vor und benennt weiter zu verfolgende Forschungsfragen zur Personalentwicklung in Schulen. Das Kapitel 10.2 diskutiert auf der Basis der Erkenntnisse dieser Arbeit Ansatzpunkte zur (Weiter-)Entwicklung schulischer Personalentwicklung auf den Ebene der Einzelschule und des Gesamtsystems.

10.1 Personalentwicklung in Schulen – Ein Fazit

Personalentwicklung in Schulen ist ein komplexer Forschungsgegenstand. Die Abb. 10.1 – 1 stellt die Zugangsweise in dieser Arbeit dar.

Personalentwicklung wird als wichtiger Baustein zur Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen betrachtet. Die Schulentwicklungsforschung untersucht Prozesse der Schulentwicklung und ist dabei trotz mannigfaltiger Forschungszugänge stark erziehungswissenschaftlich geprägt. Die Personalentwicklung hingegen ist ein originärer Bestandteil der Betriebswirtschaft. Wer Personalentwicklung in Schulen untersucht, kommt folglich nicht umhin, sich mit betriebswirtschaftlichen Ansätzen der Personalentwicklung zu beschäftigen, um den Stand der Personalentwicklungsforschung zu ergründen und Ansätze für Forschungsvorhaben in Schulen zu bekommen. Inhaltlich wird Personalentwicklung in dieser Arbeit als Bildung und Förderung von Lehrkräften verstanden. So abgegrenzt wird untersucht, welche Wirkung sie für Schulentwicklungsprozesse entfalten kann. Grundlage ist dabei das „Drei-Wege-Modell“ der Schulentwicklung nach Rolff, wonach Schulentwicklung durch Unterrichtsentwicklung, Organisationsentwicklung und Personalentwicklung gestaltet werden kann (vgl. 1998). Die Personalentwicklung ist zudem als integraler Bestandteil des schulischen Personalmanagements zu betrachten und mit anderen das Personal betreffenden Handlungsfeldern eng verwoben. Personalentwicklung kann also nicht isoliert von den anderen Kernaufgabenfeldern wie der Personalauswahl oder der Personalfreisetzung untersucht werden. Mit Erkenntnissen und Ansätzen aus Betriebswirtschaftslehre und Erziehungswissenschaften wird die Personalentwicklung in der Einzelschule untersucht, wobei die Schulen immer als Teil des Gesamtsystems zu betrachten sind. Besonders die rechtlichen Rahmenbedingungen, konzeptionelle Ausprägungen oder Unterstützungssysteme in den einzelnen Bundesländern sind bedeutsam für die Gestaltung schulischer Personalentwicklung. Wer sich mit Personalentwicklung in Schulpraxis, Bildungsadministration oder Wissenschaft auseinandersetzt, sollte den Blick für diese Zusammenhänge schärfen und die verschiedenen in Abb. 10.1 – I dargestellten Ebenen gleichzeitig betrachten.

Die folgenden Ausführungen tragen zentrale Ergebnisse dieser Arbeit zusammen und zeigen weiter führende Forschungsfragen auf. Dabei orientiert sich das Vorgehen am dargestellten Modell.

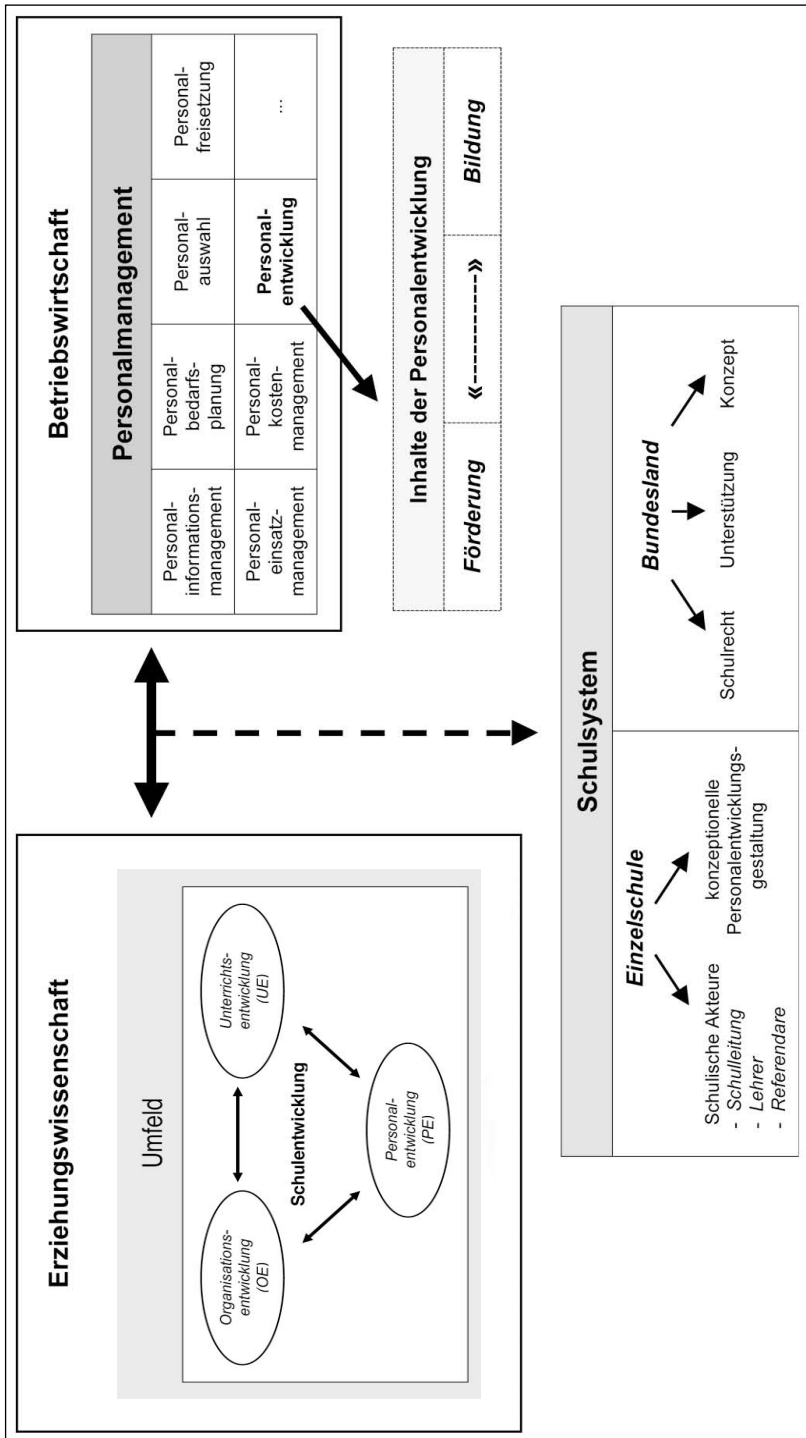


Abb. 10.1 – I: Schulische Personalentwicklung – Eine modellhafte Übersicht

Schulentwicklungsebene

Personalentwicklung ist neben der Organisations- und Unterrichtsentwicklung ein wichtiger Baustein für Schulentwicklungsprozesse am Schulstandort. Ziel ist es, Schulqualität zu erweitern oder diese zu erhalten. Schulqualität und Unterrichtsqualität werden dem in dieser Arbeit skizzierten Ansatz folgend getrennt, wobei die Unterrichtsentwicklung im Mittelpunkt schulischer Bemühungen zur Entwicklung von Schulqualität steht. Die Personalentwicklung wird bei der Fokussierung des Unterrichts als distaler Faktor der Schulqualität betrachtet. Die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit belegen, dass auch die schulischen Akteure einen inhaltlich engen Zusammenhang zwischen Schul-, Personal- und Qualitätsentwicklung sehen. Nach der Begriffsabgrenzung von Personalentwicklung gefragt, wird diese gleichgewichtig als Lehrerbildung, Förderung der Lehrkräfte und Schulentwicklung betrachtet. Für die Schulleitungsmitglieder ist die Schulentwicklung dabei ein kennzeichnend wichtiger Baustein, um Personalentwicklung inhaltlich zu bestimmen. Die bivariaten Analysen belegen, dass schulische Akteure, die in die Qualitätsmanagementarbeit an der Schule eingebunden sind, der Personalentwicklung eine hohe Bedeutung für ihr berufliches Handeln beimessen und einen engen inhaltlichen Zusammenhang zwischen Personal- und Schulentwicklung sehen. Die Akzeptanz gegenüber der Personalentwicklung ist in beiden Stichproben recht hoch ausgeprägt. Dies manifestiert sich darin, dass die schulischen Akteure der Personalentwicklung eine hohe Bedeutung für das Lehrerhandeln beimessen und dass die Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag demgegenüber gering ausgeprägt ist. Eine hohe Akzeptanz gegenüber der Personalentwicklung kann als eine gute Voraussetzung für eine effektive Gestaltung von Personalentwicklung betrachtet werden.

Konzeptionelle Personalentwicklung wird in dieser Arbeit als ein Funktionszyklus in den Teilschritten Bedarfsanalyse, Vereinbarung von Zielen, kreatives Gestalten und Durchführen der Maßnahmen sowie Erfolgskontrolle und Transfersicherung darstellt und untersucht. Eine solche konzeptionelle Personalentwicklung ist mit dem Qualitätsmanagement in den Schulen verknüpft. Die Einbindung von schulischen Akteuren in verschiedene Felder des schulischen Qualitätsmanagements steht in einem positiven Zusammenhang mit einer wahrgenommenen professionellen Analyse des Personalentwicklungsbedarfes an den untersuchten Schulen.

Schulentwicklung ist ein vielschichtiger Prozess, der sich von Schulstandort zu Schulstandort unterschiedlich darstellen kann. Die Gestaltung einer Personalentwicklung muss deshalb auf den Entwicklungsschwerpunkt der Schule abgestimmt sein. Schulentwicklungsprozesse und sie begleitende Personalentwicklung müssen demnach über einen längeren Zeitraum an unterschiedlichen Schulen mit dem Ziel erforscht werden, konkrete Verknüpfungspunkte zwischen Personal- und Schulentwicklung zu finden und so Gestaltungsaussagen für Personalentwicklung im Kontext geplanter Schulentwicklungsprozesse zu treffen. Sind besondere Qualifizierungsmaßnahmen in bestimmten Prozessphasen der Schulentwicklung sinnvoll? Durch welche besonderen Fördermaßnahmen können Schulentwicklungsprozesse angesprochen werden? Kann Personalentwicklung eine Anreiz- und Kompensationsfunktion für die Lehrkräfte übernehmen, die sich engagiert an der Schulentwicklungsarbeit beteiligen? Qualitative und quantitative Forschungsansätze sind gleichermaßen denkbar.

Personalentwicklung als Teil des Personalmanagements

Die Personalentwicklung ist in Unternehmen wie Schulen ein integraler Bestandteil des Personalmanagements, wobei ihr in beiden Feldern eine hervorgehobene Stellung eingeräumt wird. Änderungen in einzelnen Handlungsfeldern des Personalmanagements tangieren die Personalentwicklung. Weist z.B. die Personalbedarfsplanung einen Mangel an Lehrkräften in einem bestimmten Fach aus und ist gleichsam am Lehrerarbeitsmarkt keine Lehrkraft mit dem Mangelfach für eine Schule zu bekommen bzw. wird aufgrund der Stellenplanung von der Bezirksregierung keine Stelle freigegeben, müssen Lehrkräfte ausgewählt und gegebenenfalls qualifiziert werden, um fachfremd zu unterrichten. Dies wirft zugleich die Frage danach auf, wie der Einsatz von Lehrkräften in einem solchen Fall bei knappen Ressourcen in den Schulen kompensiert werden kann. Die Personalentwicklung hat ihrerseits Einfluss auf die anderen Kernaufgabenfelder des Personalmanagements: Das professionelle Mitarbeitergespräch zwischen Schulleitung und Lehrkraft ist eine Personalentwicklungsmaßnahme, es kann – je nach Ausrichtung – ebenso als Führungsinstrument genutzt werden. Die Studie zeigt, dass die Verantwortung für Aufgaben des Personalmanagements eng mit dem gegenwärtigen Trend in der Schulentwicklung verknüpft ist, den Schulen mehr Eigenverantwortung einzuräumen. In beiden Stichproben werden die verschiedenen Kernaufgabenfelder des Personalmanagements nach Ansicht der befragten schulischen Akteure auf der Ebene der Einzelschulen, und hier besonders bei den Schulleitungen, wahrgenommen. Dies trifft nicht nur auf die Personalentwicklung, sondern auf nahezu alle Kernaufgabenfelder des schulischen Personalmanagements zu. Dieser Befund ist nicht überraschend. Das Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen weist gerade den Schulleitungen eine hohe Personalverantwortung zu, auch wenn im Gesetzestext und in der im Kommentar verwendeten Formulierung schlussendlich nicht alle Kernaufgabenfelder des Personalmanagements so klar benannt sind, wie es in einschlägiger betriebs- und erziehungswissenschaftlicher Literatur der Fall ist. Nutzt man die hier vorliegenden Befunde dafür, die Umsetzung der Eigenverantwortung in den Schulen zu evaluieren, dann kann die Folgerung formuliert werden, dass das Personalmanagement in den Schulen im Rahmen der eingeräumten gesetzlichen Möglichkeiten in den Stichproben ein schulisches Aufgabenfeld ist. Hieran schließen sich die Forschungsfragen nach dem Effekt dieser Form der Gestaltung des schulischen Personalmanagements an. Was bewirkt der eigenverantwortliche Umgang mit den Personalangelegenheiten in den Schulen? Gibt es pädagogische Effekte? Eng damit verknüpft ist die Frage danach, wie weit Personalverantwortung in den Schulen gehen kann und darf. Welche Voraussetzungen müssen in Schulen dafür erfüllt sein, dass sie eine Autonomie im juristischen Sinne erlangen, die sie zu einer Finanz- und Personalhoheit ermächtigt? Sind solche Entwicklungen pädagogisch überhaupt wünschenswert und welchen Effekt hätte eine solche Autonomie für die Schullandschaft und die Lehrerverprofession? Diese komplexen Fragestellungen können wohl nur in der Region bearbeitet werden, weil Instanzen wie die Schulaufsicht und die Schulträger neben den Einzelschulen tangiert sind. Für diesen Forschungsansatz eignet sich das Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ in besonderer Weise, weil die benannten Institutionen am Modell direkt beteiligt sind. Weiterhin stellt sich die Frage nach den Konsequenzen eines erweiterten Handlungsspielraumes in Feldern des Personalmanagements für die Gestaltung von Personalentwicklung in Schulen. Im Rahmen des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ müssen Schulleitungen die Dienstvorgesetzeneigenschaften übernehmen, die ihnen weitreichende beamten- und vergütungsrechtliche Zuständigkeiten übertragen. Fühlen sich die Schulleitungspersonen für

eine weitreichende Personalverantwortung qualifiziert bzw. welche Unterstützungssysteme können für Schulleitungen für die Bewältigung dieser Aufgaben hilfreich sein? Die Studie hat gezeigt, dass die Schulleitungen einen starken inhaltlichen Bedarf an Personalentwicklungsmaßnahmen im Bereich der Schulentwicklung, der Evaluation und des Schulmanagements haben. In den Stichproben werden insgesamt u.a. Fort- und Weiterbildungen und E-Learning-Angebote gewünscht. Möglicherweise bieten gerade E-Learning-Module Ansätze, Schulleitungen bei der Wahrnehmung von Personalaufgaben zu unterstützen. Die Studie der Unternehmensberatung Mummert&Partner zeigt bereits, dass ein erheblicher Anteil der Arbeitszeit von Schulleitungen für die Personalführung, die Einsatzplanung oder die Fort- und Weiterbildungsplanung der Lehrkräfte verwendet wird (vgl. 1999a, S. 78). Deshalb schließt sich die Frage danach an, welche Arbeitsbelastung mit den erweiterten Personalaufgaben für die Schulleitungen verbunden ist und ob noch umfangreichere Personalaufgaben für die Schulleitungen nur dann leistbar sind, wenn die Wahrnehmung von Aufgaben an anderer Stelle entlastend kompensiert werden kann? Befunde aus dem Modellvorhaben zeigen, dass sowohl Mitarbeitergespräche als auch dienstliche Beurteilungen offenbar in den Schulen reibungslos zu funktionieren scheinen. Die schulscharfe Personalauswahl, das belegt die Studie von Hercher et al., wird trotz des hohen Arbeitsaufwandes positiv wahrgenommen (vgl. 2004). Zur Personalführung liefert Bosen weitreichende empirische Befunde für eine positive Gestaltung in den Schulen (vgl. 2003). Die hier vorliegende Studie belegt, dass sich Personalentwicklung in den Stichprobenschulen – wie die Ausführungen im nächsten Absatz klarer zeigen – zwar nicht konzeptionell, so doch in Einzelmaßnahmen vollzieht. Allerdings ist das Personalmanagement ein vielschichtiges Handlungsfeld und es gibt bisher noch viele Leerstellen zu der Frage, ob die übertragenen Personalaufgaben professionell durchgeführt werden und welche Effekte sie in den Schulen und für die schulische Personalentwicklung haben.

Personalentwicklungsmanagement

Personalentwicklung wird in dieser Arbeit als Bildung und Förderung bestimmt. Personalentwicklung ist in ihrer systematischen Form in den zehn Gymnasien außerhalb des Modellvorhabens kaum verbreitet. Zu dem Befund kommt man, wenn man Personalentwicklung als Funktionszyklus in den Teilschritten Bedarfsanalyse, Vereinbarung von Zielen, kreatives Gestalten und Durchführen der Maßnahmen sowie Erfolgskontrolle und Transfersicherung darstellt und untersucht. Keiner der benannten Teilschritte ist in der Stichprobe besonders stark ausgeprägt. Dies zeigt, dass Personalentwicklung trotz der schulgesetzlich übertragenen Kompetenzen zumindest konzeptionell an den zehn Schulen der Stichprobe nicht stattfindet. Aspekte zum Personalentwicklungsmanagement scheinen vor allem bei den Lehrkräften nicht sehr transparent zu sein. Bei den Fragen zu den Teilschritten des Personalentwicklungszyklus wird die Merkmalsausprägung „das weiß ich nicht“ besonders von den Lehrkräften stark belegt. Dies kann so gedeutet werden, dass Fragen des Personalentwicklungsmanagements in den Schulen der Stichprobe kaum verbreitet sind oder dass diese ausschließlich auf der Ebene der Schulleitungen bearbeitet werden. Die geringe Ausprägung der einzelnen Managementfelder stützt allerdings die beschriebene These, dass ein konzeptionelles Personalentwicklungsmanagement in den Schulen kaum verbreitet ist. In den 20 Gymnasien des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ NRW wurden die Akteure lediglich nach der Ausprägung der schulischen Personalentwicklungsziele befragt. Auch bei dieser Frage ist die

Anzahl derjenigen Lehrkräfte sehr hoch, die keine Antwort geben können. Zudem sind die Personalentwicklungsziele in den Schulen kaum ausgeprägt. Dies spricht dagegen, dass in den Schulen der beiden Stichproben Personalentwicklung gemeinsam von den Beteiligten in den Schulen geplant, durchgeführt und evaluiert wird, obwohl dies eine Gelingensbedingung effektiver Personalentwicklung darstellt. Für eine geringe konzeptionelle Ausprägung von Personalentwicklung spricht zudem der hohe Unbekanntheitsgrad einiger Maßnahmen, z.B. von Coachings oder von Potenzialanalysen. Bei professionellen Bedarfsermittlungen würden sich die Lehrkräfte mit einzelnen Maßnahmen auseinandersetzen, um den persönlichen Bedarf zu ermitteln. Hingegen zeigen die Befunde aus den zehn Schulen außerhalb des Modellvorhabens, dass über 70% der Lehrkräfte – wenn überhaupt – aus eigener Initiative heraus an Maßnahmen der Personalentwicklung teilnehmen.

Trotzdem wird Personalentwicklung in den Schulen beider Stichproben praktiziert und dies in Gestalt der Durchführung einzelner Maßnahmen. Für den Einsatz in Schulen kommt eine breite Palette an Maßnahmen der Bildung und Förderung in Betracht. In einem Untersuchungszeitraum von zwei Jahren wurden vor allem Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen besucht, Mitarbeitergespräche zur Rückkoppelung der geleisteten Arbeit geführt und dienstliche Beurteilungen betrieben. Die Beteiligungsquote an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen liegt dabei mit über 80% in beiden Stichproben etwa doppelt so hoch, wie in der Studie von Mummert + Partner zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen nachgewiesen (vgl. 1999, S. 83). Ein Vergleich allerdings ist sehr schwierig, da die Studie der Unternehmensberatung repräsentativ angelegt ist und die Befunde der vorliegenden Studie explorativ erhoben worden sind.

Auch in Zukunft soll Personalentwicklung in den Schulen beider Stichproben eine Rolle spielen: Es wird der Besuch von Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen angestrebt, Mitarbeitergespräche sollen geführt werden, die Fort- und Weiterbildung soll geplant werden und gegenseitige Unterrichtsbesuche sollen an der Tagesordnung sein. Aber auch E-Learning-Angebote wollen die schulischen Akteure in beiden Stichproben nutzen. Die Zukunftsbedeutsamkeit einzelner Maßnahmen der Personalentwicklung ist zudem hoch: Nahezu alle Maßnahmen der Personalentwicklung werden stärker nachgefragt als dass sie bisher belegt worden sind. Hieran schließen sich auch die für die Zukunft bedeutsamen Fragen an, ob und wie ein adäquates Angebot für die Bedarfslage an den Schulen gewährleistet werden kann. Können die traditionellen staatlichen Anbieter der Lehrerfortbildung ein angemessenes Angebot an Personalentwicklung für die Schulen bereitstellen oder liegt in einer verstärkten Nachfrageorientierung etwa über höhere Fortbildungsbudgets der zukünftige Weg im Schulsystem, sodass die Schulen auch private Anbieter für Personalentwicklung bezahlen können? Die Einzelschule steht im Mittelpunkt der Schulentwicklung. Um einen Beitrag für die Schulentwicklung zu leisten, soll auch die Personalentwicklung in den Schulen gestaltet werden. Hier stehen insbesondere die schulischen Akteure, nämlich die Schulleitungen, die Lehrkräfte und die Referendare (Lehramtsanwärter) im Mittelpunkt, denn sie sind zum einen für die Personalentwicklung verantwortlich (Schulleitungen) und zum anderen Adressaten der Personalentwicklung.

Personalentwicklung an den Einzelschulen

Nach einem an den Adressaten der Personalentwicklung orientierten Zugang kann man die Schulleitungen und die Lehrkräfte unterscheiden. Beide Gruppen weisen je einen unter-

schiedlichen Bedarf an einzelnen Maßnahmen auf. Für Schulleitungen ist die Personalentwicklung wesentlich bedeutender für ein erfolgreiches berufliches Handeln als für Lehrkräfte. Zudem ist das Alter der Akteure eine bedeutsame Variable. Das Alter hat einen Einfluss auf gewünschte Maßnahmen und es kann als Erklärungsmerkmal dafür taugen, ob die schulischen Akteure der Personalentwicklung eine hohe Bedeutung beimessen oder nicht. Unabhängig vom Alter ist die Nachfrage nach Personalentwicklungsmaßnahmen bei Lehrkräften und Schulleitungen sehr unterschiedlich; eine Angebotsstruktur sollte dies berücksichtigen. Die mit Personalentwicklung verbundenen persönlichen Ziele der Schulleitungen und Lehrkräfte unterscheiden sich in den zehn Gymnasien außerhalb des Modellvorhabens nicht. Sie nehmen hauptsächlich an Personalentwicklungsmaßnahmen teil, um ihren Unterricht zu verbessern, um Anregungen für die Arbeit als Lehrkraft zu bekommen oder um die schulische Arbeit insgesamt zu verbessern. Auf einen beruflichen Aufstieg bezogene Ziele spielen im Hinblick auf Personalentwicklung kaum eine Rolle. Hieran schließt sich aber die Frage an, ob in den Schulen Aufstiegsmöglichkeiten gewünscht werden und ob nur deshalb keine auf einen beruflichen Aufstieg bezogenen Personalentwicklungsziele bestehen, weil es im Schulsystem kaum Aufstiegsmöglichkeiten gibt. Vielleicht wären berufliche Aufstiegsmöglichkeiten adäquate Anreizstrukturen für Lehrende, um an Personalentwicklungsmaßnahmen teilzunehmen und somit zur kontinuierlichen Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen beizutragen.

Hinderungsgründe, nicht an Maßnahmen teilzunehmen, sind vor allem die empfundene berufliche Belastung und ein unzureichendes Angebot an geeigneten Maßnahmen. Allerdings gibt auch ein Drittel der Befragten an, schlichtweg kein Interesse an Personalentwicklung zu haben. Woran mag es liegen, dass ein so großer Anteil kein Interesse hat? Wie könnte man das Interesse dieser großen Gruppe an Personalentwicklung wecken und was bedeutet es, wenn in einem Kollegium knapp 30% die Teilnahme an Personalentwicklung ablehnen? Können dann noch Prozesse begonnen werden, Personalentwicklung konzeptionell zu initiieren? Für diese Forschungsfragen bietet sich ein qualitativer Forschungszugang an, der vor allem Personen untersucht, die der Personalentwicklung skeptisch gegenüberstehen, um die Motivlage für diese Haltung zu beschreiben.

Aus einer akteursorientierten Perspektive sind die Schulleitungen nach dem Gesetz für die Personalentwicklung an der Schule verantwortlich. Sie haben Führungsaufgaben bei der Gestaltung von Personalentwicklung, sie managen das Fortbildungsbudget, sie führen Mitarbeitergespräche und Beurteilungen durch. Die Entscheidungskompetenz für Personalentwicklung liegt – wie diese Studie zeigt – hauptsächlich bei den Schulleitungen, allerdings kommt in beiden Stichproben auch den Steuergruppen und den Fachbereichsleitungen eine Bedeutung beim Management der Personalentwicklung zu. Können Aufgaben der Personalentwicklung in den Schulen deligiert werden und wenn ja, zu welcher Institution? Können Anreize für die Personen geschaffen werden, die zusätzlich Aufgaben der Personalentwicklung übernehmen? In diesem Zusammenhang kann gleichsam die Schulform eine Rolle spielen. Der Vergleich beider Stichproben belegt, dass die schulischen Akteure außerhalb des Modellvorhabens der Personalentwicklung eine höhere Bedeutung beimessen als die Akteure an den Schulen innerhalb des Modellvorhabens. Dieser Unterschied zeigt, dass zwischen Schulen im Hinblick auf Personalentwicklung Unterschiede bestehen können. So liegt es nahe zu vermuten, dass es Unterschiede zwischen den Schulformen gibt. Es kann weiterhin angenommen werden, dass z.B. wirtschaftsbezogene Berufskollegs aus Gründen der Professi-

on ihrer Lehrkräfte und ihrer Nähe zu Unternehmen Konzepten aus der Wirtschaft, wie die Personalentwicklung eines ist, offener gegenüberstehen. Vielleicht gibt es dort bereits Personalentwicklung, die in anderem Umfang und anderer Gestalt praktiziert wird, als sie in dieser Studie nachgewiesen werden konnte. Es gilt deshalb zu erforschen, ob es im Hinblick auf die Gestaltung oder den Bedarf an Personalentwicklung schulformspezifische Unterschiede gibt. Welches Begriffsverständnis von Personalentwicklung herrscht vor, welche Schwerpunkte sind an einzelnen Schulen bei der Gestaltung von Personalentwicklung besonders wichtig? Kann es in kleineren Systemen wie Grundschulen oder besondere Typen von Förderschulen, ausreichen, Personalentwicklung informell zu gestalten, während in großen Systemen eine systematische Personalentwicklung unumgänglich ist?

Personalentwicklung in Schulen im Kontext des Schulsystems

Die Entwicklung der Einzelschule vollzieht sich immer eingebettet in das gesamte Schulsystem. So ist auch Personalentwicklung nicht unabhängig von den (gesetzlichen) Rahmenbedingungen des Bundeslandes umsetzbar, in dem die Schule steht. Gesetzlich wird den Schulen in Nordrhein-Westfalen ein hoher Autonomiegrad bei der Ausgestaltung von Personalentwicklung zugesprochen. Den in den Stichproben belegten und auch für die Zukunft gewünschten Maßnahmen stehen kaum rechtliche Bedenken entgegen. Doch welche Unterstützungssysteme und welche finanziellen Bedingungen werden für die Schulen angeboten, damit sie Personalentwicklung effektiv gestalten können? Wird der Personalentwicklung überhaupt eine Priorität in schulpolitischen Auseinandersetzungen eingeräumt? Die Analyse in den 16 Bundesländern zeigt, dass mitunter völlig unterschiedliche Wege eingeschlagen werden. Deshalb steht es an zu untersuchen, in welchen Bundesländern die Rahmenbedingungen zum Erfolg führen: zur Gestaltung einer Personalentwicklung in Schulen, die Beiträge zu schulischen Entwicklungsprozessen leisten kann. Hieran schließt sich die Frage an, mit welchen Mitteln die vorhandenen Strukturen zur Personalentwicklung in den Ländern am besten großflächig evaluiert werden können.

Die Ausführungen des Kapitels zeigen zum einen, dass die empirischen Befunde über den gewählten explorativen Forschungsansatz vielfältige Beiträge zur Grundlagenforschung geliefert haben. Gleichwohl schließen sich verschiedene Forschungsfragen auf den Betrachtungsebenen der Personalentwicklung in Schulen an. Den Modellschulen im Projekt „Selbstständige Schule“ und der wissenschaftlichen Begleitforschung kommt hierfür eine Schlüsselrolle zu. Zunächst haben die Begeleitforscher mit drei quantitativen Erhebungszeitpunkten die Möglichkeit, Veränderungen auch der Personalentwicklung in 278 Schulen aller Schulformen zu untersuchen. Zudem können durch einen qualitativen Forschungszugang zu zwei Erhebungszeitpunkten Daten gewonnen werden, die über quantitative Verfahren nicht zu gewinnen sind. Schulleitungs- und Lehrerbefragungen sind ebenso denkbar wie Befragungen von für Personalentwicklung verantwortlichen Personen auf der Ebene des Schulministeriums und seiner untergeordneten Dienststellen wie den Bezirksregierungen und den Einrichtungen für Lehrerfortbildung. Vielleicht liegt in diesem Ansatz der Weg für die Bundesländer, Rahmenbedingungen für Personalentwicklung und die daraus resultierenden Effekte in den einzelnen Schulen zu evaluieren.

Den Schulen kommt nach einem anwendungsorientierten Forschungsansatz noch vielmehr eine besondere Bedeutung für die Personalentwicklungsforschung zu. Durch die erweiterte Personalverantwortung der Schulleitungen durch die Dienstvorgesetzteigenschaften, die

umfangreichen Qualifizierungsangebote im Modellvorhaben und die erweiterten finanziellen Spielräume für Ansätze der Qualifizierung kann es sein, dass sich in den Schulen Anstöße und Strategien entwickeln, die noch keinen Eingang in die wissenschaftliche Auseinandersetzung gefunden haben. Als eine zentrale Fragestellung kann herausgegriffen werden, ob eine bessere Finanzausstattung in den Schulen – wie sie die Modellschulen haben – Wirkungen auf die Gestaltung der Personalentwicklung in Schulen entfaltet. Die Schulleitungen der Modellschulen sehen zwar einen Zusammenhang, dass diese Annahme zutrifft, allerdings weist der Vergleich der beiden Stichproben in dieser Arbeit nicht darauf hin. Die schulischen Akteure in beiden Stichproben haben in etwa gleich viele und ähnliche Maßnahmen belegt. Allerdings nehmen die Akteure in den Modellschulen hauptsächlich Angebote innerhalb des Modellvorhabens wahr. Woran mag das liegen? Lassen die vielfältigen Aufgaben des Modellvorhabens den Schulen vielleicht keinen Raum, um sich noch stärker der Personalentwicklung zu widmen?

Aber: Die Implementierung von Personalentwicklung ist genau wie die Schulentwicklung ein Prozess, ein Prozess, der lange dauern kann. Es ist kaum erwartbar, dass innerhalb der ersten zwei Projektjahre entscheidende Dinge in der Gestaltung von Personalentwicklung in den Schulen verändert werden. An einzelnen Schulen mit einem besonderen Interesse mag dies aber durchaus so sein. Deshalb kann mit Spannung auf die Ergebnisse am Ende der Projektlaufzeit gewartet werden.

Es bleibt zu bemerken, dass Personalentwicklung ein ursprünglicher Bestandteil der Betriebswirtschaftslehre ist. Ihr wird genau wie in Schulen eine hohe Bedeutung für den Unternehmenserfolg beigemessen, entsprechend stark und intensiv wird auch dort geforscht. Trotz aller Schwierigkeiten, Erkenntnisse aus Unternehmen für Schulen nutzbar zu machen, empfiehlt sich eine genaue Verfolgung betriebswirtschaftlicher Beiträge zur Personalentwicklungsforschung, zumindest um Anregungen auf Schule bezogene Forschungsvorhaben zu generieren.

Das abschließende Kapitel 10.2 thematisiert Handlungsempfehlungen für die Schulpraxis und das Gesamtsystem auf Basis der Erkenntnisse dieser Arbeit.

10.2 Perspektiven schulischer Personalentwicklung

Der in dieser Arbeit gewählte Forschungszugang betont einen Anwendungsbezug der Erkenntnisse. Im Folgenden werden deshalb Ansatzpunkte für die praktische (Weiter-)Entwicklung von Personalentwicklung in den Einzelschulen im Bundesland Nordrhein-Westfalen auf der Basis der Ergebnisse dieser Studie skizziert.

Personalentwicklung in der Einzelschule

In dieser Arbeit wird der Ansatz vertreten, dass die Einzelschule im Mittelpunkt der Forschung steht und gleichsam der „Motor der Schulentwicklung“ ist. Von ihr geht alle Veränderung aus, das Gesamtsystem hat unterstützenden und ressourcensichernden Charakter. Für die Personalentwicklung bedeutet dies, dass die Schulen zunächst selbst entscheiden müssen, ob sie Schulentwicklungsprozesse mit Organisationsentwicklung, der Unterrichtsentwicklung oder der Personalentwicklung beginnen. Sollte Personalentwicklung am einzelnen Schulstandort für sinnvoll dafür erachtet werden, um einen Zielbeitrag für schulische Ent-

wicklungsprozesse zu leisten, müssen die Schulen – und nach Gesetzeslage insbesondere die Schulleitungen – die Umsetzung von Personalentwicklung gestalten und dafür Rechenschaft ablegen. Die empirischen Erkenntnisse dieser Arbeit weisen darauf hin, dass die Schulleitungen die zentralen Entscheidungsträger für Fragen der Personalentwicklung sind. Personalentwicklung sollte, um effektiv zu sein, konzeptionell in der Einzelschule vollzogen werden. Ein Funktionszyklus kann als Strukturierungshilfe – gerade in der Anfangsphase ihrer Implementierung – in der einzelnen Schule herangezogen werden. Er hilft zu analysieren, welche Aufgaben wahrgenommen werden müssen. Die Aufgaben reichen bei professioneller Gestaltung von der Bedarfsermittlung mit den Lehrkräften bis hin zur Evaluation des Personalentwicklungsprozesses. Es kann vermutet werden, dass eine Implementierung zumindest zu Beginn erhebliche Probleme mit sich bringt. Den Schulen kann deshalb empfohlen werden, sich zunächst auf ausgewählte Bereiche zu konzentrieren. Einer systematischen Bedarfsermittlung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu: Korrelative Befunde in dieser Arbeit zeigen, dass eine Bedarfsanalyse von Personalentwicklung im Kollegium in einem engen Zusammenhang mit der Ausprägung von schulischen Personalentwicklungszielen, mit der Innovationsbereitschaft im Kollegium und mit der Teilnahme an Feldern des Qualitätsmanagements steht. Es kann also vermutet werden, dass ein solcher Beginn in den Schulen weitreichende positive Effekte auf Felder hat, welche die Schulentwicklung berühren. Eine Bedarfsanalyse bietet sich als ein erster Schritt für die Schulen an, Personalentwicklung am Schulstandort zu implementieren. Die Frage, wie eine Bedarfsermittlung gestaltet werden kann, ist auf der Basis der Daten nicht abschließend zu beantworten. Allerdings zeigen die Daten aus dem Modellvorhaben Selbstständige Schule, dass Mitarbeitergespräche ein akzeptiertes Personalentwicklungsinstrument darstellen. Sie kommen – je nach Ausrichtung – auch als ein Instrument für die Bedarfsermittlung in Betracht und werden zudem in beiden Stichproben von weit über 60% der Antwortenden gewünscht. Allerdings ist der Aufwand gerade für verantwortliche Personen enorm.

Nach dem Schulgesetz sind die Schulleitungen für die Personalentwicklung verantwortlich. Es kann davon ausgegangen werden, dass sie allein mit der Personalentwicklung überfordert sein könnten. Zu umfangreich und zeitlich intensiv sind die Aufgaben. Es kann von den Schulleitungen kaum erwartet werden, dass sie bei einer durchschnittlichen Kollegiumsgröße von 58 Lehrkräften in nordrhein-westfälischen Gymnasien in einem Schuljahr oder in einem Doppeljahr Mitarbeitergespräche als Maßnahme einer Bedarfsermittlung in Verbindung mit Zielvereinbarungen vorbereiten, durchführen und evaluieren können. Den Schulleitungen wird deshalb empfohlen, Personalentwicklungsaufgaben zu delegieren. In beiden Stichproben findet dies eine gewisse Verbreitung. Vor allem die Steuergruppen und die Fachbereichsleitungen werden demnach mit Aufgaben der Personalentwicklung betraut. Durch eine Delegation auf diese mittlere Managementebene einer Schule kann Personalentwicklung sich stärker verbreiten. Zum einen nehmen Lehrkräfte offenbar hauptsächlich aus eigener Initiative heraus an Personalentwicklung teil, zum anderen ist ein zentraler Hinderungsgrund, nicht an Maßnahmen teilzunehmen, das Gefühl, unzureichend informiert zu sein. Eine Verlagerung gerade der Bedarfsermittlung von der Schulleitung weg würde zu einer höheren Verbindlichkeit führen, da die Fachbereichsleitung für die Personalentwicklung einer überschaubaren Anzahl von Lehrkräften verantwortlich wäre. An dieser Stelle könnte das Angebot verschiedener Anbieter für bestimmte Fachbereiche sondiert und an die Kollegen weitergegeben werden. Allerdings braucht man, damit Personalentwicklungsaufgaben vom

mittleren Management wahrgenommen werden können, Anreize für diese Personen. Nahezu jede Form von Anreizen im Schulsystem – etwa in Gestalt von Anrechnungsstunden – bindet zeitliche und finanzielle Ressourcen. Diese müssen den Schulen zur Verfügung gestellt oder intern frei gemacht werden (s.u.). Außerdem müssen Unterstützungssysteme überlegt werden. Die Schulleitungen können bei einer solchen Aufgabenverlagerung als Berater für die Verantwortlichen in den Fachbereichen fungieren.

Neben der Bedarfsermittlung und der Delegation von Aufgaben ist eine Evaluation und Transfersicherung auf Konzept- und Maßnahmenebene ratsam. Gerade wenn Verfahren der Personalentwicklung in Schulen noch wenig erprobt sind und Kollegien eine Phase durchlaufen, in der mit Personalentwicklung experimentiert wird, ist es wichtig, schnell Informationen und Rückmeldungen zu erhalten, um in einem nächsten Schritt Optimierungen vornehmen zu können. Grundsätzlich kommen zur Evaluation nahezu alle sozialwissenschaftlichen Methoden (Fragebogen, Interview, Beobachtungen etc.) in Betracht. Allerdings sind Methoden ratsam, die eine schnelle Rückmeldung ermöglichen. Hierfür geeignet sind kurze schriftliche Stellungnahmen von Lehrkräften, die etwa an Maßnahmen teilgenommen haben, oder (informelle) Gespräche (Rückkehrergespräche). Letztere werden sogar von 36% der schulischen Akteure in der Stichprobe außerhalb des Modellvorhabens bestätigt.

Insgesamt können Schulen zur Implementierung von Personalentwicklung auf Basis der Daten ermutigt werden, denn die Akzeptanz für Personalentwicklung ist in beiden Stichproben hoch.

Für die Umsetzung von Personalentwicklung in einzelnen Schulen ist eine Betrachtung des Schulsystems von immenser Bedeutung, da in den einzelnen Bundesländern verschiedene Voraussetzungen für die Gestaltung von Personalentwicklung vorherrschen.

Schulische Personalentwicklung im Gesamtsystem

Nach dem in dieser Arbeit vertretenen Ansatz der Schulentwicklung spielt das Bundesland als Gesamtsystem eine besondere Rolle. Es ist von Belang, welchen Weg es verfolgt, um Rahmenbedingungen für Personalentwicklung in den Schulen zu implementieren bzw. ob überhaupt Strukturen für schulische Personalentwicklung geschaffen werden sollen. Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die Länder sehr unterschiedliche Wege eingeschlagen haben. Auch die Schulgesetzgebung und die darin vorgegebenen Normen für Personalentwicklung beeinflussen die Möglichkeiten für die einzelnen Schulen erheblich. In Nordrhein-Westfalen gibt das Schulgesetz dem einzelnen Schulstandort erhebliche Freiräume dafür, Personalentwicklung zu gestalten und verschiedene Maßnahmen der Bildung und Förderung einzusetzen. Allerdings gibt es für die Schulen in Nordrhein-Westfalen kaum Unterstützung von außen, wie es etwa das Land Niedersachsen mit dem „Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen“ mit bemerkenswertem Ansatz versucht. Auch externe Berater stehen den Schulen in Nordrhein-Westfalen nicht zur Verfügung. Eine Konkretisierung und differenziertere Kommentierung der entsprechenden Passagen im Schulgesetz könnte den Schulen einen Ausweg zeigen und ihnen eine Hilfestellung bieten. Auch die Erstellung eines Qualitätsrahmens nach niedersächsischem Vorbild könnte ein gangbarer Weg sein. In Nordrhein-Westfalen geht man bislang aber einen anderen Weg und lässt eine große Anzahl von Schulen im Rahmen des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ eigene Erfahrungen sammeln. Auf Basis dieser Erfahrungen sollen die gesetzlichen Rahmenbedingungen für alle Schulen des Landes mo-

difiziert werden. Dieser Weg kann auch sinnvoll sein, hilft aber den Schulen außerhalb des Modellvorhabens kurzfristig nicht weiter.

Mit den Mitteln aus dem Fortbildungsbudget für die Schulen könnten Schulen sich in eigener Verantwortung externe Expertise für die Konzeptentwicklung von Personalentwicklung beschaffen. Allerdings bewerten die Schulleitungen der 20 Modellschulen dieses Instrument nicht positiv und stimmen der Aussage stark zu, dass sie durch das Fortbildungsbudget weniger finanzielle Mittel zu Verfügung hätten als vorher. Aus den Ausführungen wird deutlich, dass auf der Ebene des Bundeslandes die Wege für Personalentwicklung im Hinblick auf ihre Kosten und ihren Erfolg hin evaluiert werden müssen. Dies gilt für alle Länder, da eine Reihe von unterschiedlichen Wegen eingeschlagen worden sind. Nur die Evaluation der Personalentwicklung sichert zum einen Akzeptanz von Personalentwicklung bei den schulischen Akteuren und zum anderen Ressourcen für ihre Gestaltung. Nordrhein-Westfalen hat im Haushaltsjahr 2002 182 EUR je Lehrervollzeitstelle für Fort- und Weiterbildung ausgegeben; der Bundesdurchschnitt liegt bei 190 EUR (vgl. iwd 2005, S. 6). Warum gerade für Personalentwicklung mehr Mittel aus dem Schuletat frei gemacht werden sollen, muss wohl begründet werden und ist gleichsam sehr schwierig, weil die Fortbildungsmittel zu einem hohen Prozentsatz in festen Stellen – wie etwa für die Mitarbeiter des „Landesinstituts für Lehrerfortbildung/Qualitätsagentur“ – gebunden und somit nicht flexibel umzudisponieren sind – selbst wenn man es denn wollte. Aber sowohl die Evaluation als auch die Personalentwicklung haben Prozesscharakter. Durch gezielte Evaluationen können langfristig die Prioritäten so verändert werden, dass etwa auch ein Stellenabbau auf der Ebene der Anbieter der Lehrerfortbildung zugunsten höherer Personalentwicklungsbudgets in den Schulen möglich wäre, damit für Personen des mittleren Managements Anreize und Kompensationen sowie Qualifizierungen zur Wahrnehmung von Aufgaben angeboten werden können (s. .o).

Sollte das (staatliche) Angebot an Personalentwicklungsmaßnahmen nicht ausreichen, um den schulischen Bedarf zu decken, wäre eine stärkere Nachfrageorientierung der Personalentwicklung zu empfehlen. Auch diese Untersuchung liefert Hinweise darauf, dass das derzeitige Angebot unzureichend ist: Über 60% haben im Einzelfall nicht an Maßnahmen der Personalentwicklung teilgenommen, weil kein passendes Angebot für den persönlichen Bedarf vorhanden war.

Es empfiehlt sich, auch die gesetzlichen Vorgaben mit in die Evaluation einzubeziehen. Denn es ist bisher zumindest noch offen, ob sich Schulleitungen in allen Schulformen überhaupt für die Übernahme von Personalentwicklungsverantwortung qualifiziert fühlen.

Eine solche Evaluation – wie auch immer gestaltet – macht in allen Bundesländern Sinn und sollte alle Ebenen, also Bildungsverwaltung, Anbieter von Maßnahmen und natürlich die Schulen mit einbeziehen, um untersuchen zu können, welcher von den verschiedenen Ländern eingeschlagene Weg sich als vorteilhaft für die Implementierung von Personalentwicklung von Schulen erweist, sodass die gewünschten Effekte der Personalentwicklung in Schulen auch eintreten.

Die wissenschaftliche und schulpraktische Auseinandersetzung um Personalentwicklung an Schulen steht am Anfang. Diese Arbeit liefert einen empirischen Forschungsbeitrag zur schulischen Personalentwicklung. Viel wird in naher Zukunft vom Engagement und vom Bedarf der schulischen Akteure vor Ort abhängen, ob und wie Personalentwicklung Bestandteil des Schulsystems und der Einzelschulen wird. Hierfür sind die Rahmenbedingungen in den Ländern so zu gestalten, dass Personalentwicklung in der Form umgesetzt werden kann, dass

sie die erhofften Wirkungen entfaltet. Bedeutsam für den Prozess der Personalentwicklung wird eine wissenschaftliche Begleitung und die Evaluation auf allen Ebenen sein, damit nicht mittelfristig der auf Unternehmen bezogene Ausspruch von Becker auch für das Schulwesen Gültigkeit erlangt: 50% der Personalentwicklungsmaßnahmen sind nutzlos, aber keiner weiß, welche 50% das sind (vgl. 2003, S. 14).

Anmerkungen

- 1 Die ausschließlich in dieser Arbeit verwendeten maskulinen Personen- und Funktionsbezeichnungen dienen der besseren Lesbarkeit, gelten aber für Männer und Frauen in gleicher Weise.
- 2 Zum Qualitätsbegriff vgl. Kapitel 5.3.
- 3 Die in dieser Arbeit benutzten direkten Zitate werden in der jeweils gültigen Fassung der Rechtschreibung wiedergegeben, die bei Erscheinen der zitierten Werke Gültigkeit besessen hat.
- 4 Der Begriff des Personalmanagements ist mit einer bestimmten Interpretation und Wahrnehmung der Personalaufgaben verbunden. Das Begriffsverständnis wird in Kapitel 2 herausgearbeitet. Trotzdem wird aus Gründen der Lesefreundlichkeit bereits der Begriff Personalmanagement verwendet.
- 5 Unter schulischen Akteuren werden in dieser Arbeit zentral die drei in der Empirie unterteilten Gruppen „Schulleitungen, Lehrer und angehende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst“ verstanden.
- 6 Eine Übersicht über verschiedene Definitionsvorschläge zum Begriff „Personalentwicklung“ finden sich zum Beispiel bei Neuberger 1994, S. 4f. oder Becker 2002, S. 5.
- 7 Der Begriff des Unternehmens bezeichnet eine rechtliche und wirtschaftliche Einheit. In der Theorie der Unternehmung („theory of the firm“) ist die Unternehmung eine Institution, in der Menschen unter Zuhilfenahme von weiteren Ressourcen (Inputs) ein materielles Gut oder eine Dienstleistung (Output) erstellen. Unabhängig von der Größe des jeweiligen Unternehmens geht es um die Umwandlung von Inputs in Outputs. Inputs verursachen dabei Kosten, Outputs erzielen am Markt Umsatzerlöse. Befindet sich ein Unternehmen in Privateigentum, so verhält es sich – zumindest dem theoretischen Denkgebäude nach – gewinnmaximierend. Es strebt nach der günstigsten Relation zwischen Erlösen und Kosten (vgl. nach Staehle 1999, S. 420f.). Der Begriff des Betriebes hingegen kennzeichnet eine örtliche, technische und organisatorische Einheit mit dem Zweck, Güter- und Dienstleistungen zu erstellen. Charakteristisch für Betriebe ist dabei ein räumlicher Zusammenhang und eine Organisation, die Regelungen des Zusammenwirkens von Menschen untereinander, von Menschen und Sachen sowie von Sachen untereinander im Hinblick auf gesetzte Ziele. Diese weiten Begriffsauffassungen bringen es mit sich, dass eine Vielzahl an Betriebsformen existieren: Private und öffentliche Haushalte werden nach Berthel/Becker genauso zu den Betrieben gezählt wie die Unternehmen oder die Schulen (vgl. 2003, S. 1). In der Betriebswirtschaftslehre kommt es teilweise zu einem erbitterten Streit über die Unterscheidung von Betrieben und Unternehmen. Diese Arbeit schließt sich der Argumentation von Wöhe an, der Betriebe im marktwirtschaftlichen System als Unternehmen bezeichnet, wonach Unternehmen eine historische Erscheinungsform von Betrieben sind. Der Begriff des Unternehmens ist demnach enger als der des Betriebes. Hiernach ist jede Unternehmung ein Betrieb, aber nicht jeder Betrieb ein Unternehmen (vgl. 2002, S. 6).
- 8 Der Begriff „Bürokratie“ ist in der öffentlichen Diskussion meist negativ konnotiert. Die Bürokratie ist eine legal-rationale Organisationsform, deren wesentliche Merkmale in einem geordneten System von Regeln auf Grundlage einer Satzung und eine streng gegliederte Ordnung nach dem Unterordnungsprinzip der Beschäftigten darstellt. Die Entscheidungen in der bürokratischen Organisationsform verlaufen nach klar geregelten Entscheidungsbefugnissen, was nach gängiger Meinung den Vorteil mit sich bringt, dass sich die Organisationsform durch Objektivität, Stetigkeit, Berechenbarkeit und Planbarkeit auszeichnet. Nachteile allerdings werden dahingegen präzisiert, dass es kaum Möglichkeiten einer Anpassung der internen Struktur gegenüber einer sich wandelnden sozialen Umwelt gibt. Die Bürokratiekritik richtet sich meist gegen den Umfang und die Effektivität von Verwaltungstätigkeiten, wobei für den Umfang auf Indikatoren wie etwa Staatsquote oder Ausgabenvolumen (z.B. Personalausgaben) öffentlicher Verwaltungen in Relation etwa zu den im Wettbewerb stehenden Unternehmen Bezug genommen wird. Die Bürokratiekritik spielt eine wesentliche Rolle als Ar-

gumentationsgrundlage für die geforderte Privatisierung öffentlicher Leistungen sowie für neue Ansätze des *New Public Management* (vgl. Gabler 1993, S. 641f.). Ansätzen des New Public Managements wird auch im Rahmen der Schulentwicklungsdebatte eine Gestaltungskraft bei der Überwindung der Steuerungsproblematik in zentralistischen Schulsystemen zugesprochen (vgl. Kapitel 5.1).

- 9 In dieser Arbeit wird das Konzept der „Qualifikation“ verwendet (vgl. nach Berthel 1997, S. 227). Neben den Qualifikationen haben auch Konzepte der Kompetenzen Eingang in die personalwirtschaftliche Literatur gehalten (vgl. z.B. Becker 2002, S. 525f.), die auch den großen Leistungsvergleichsstudien der Schulentwicklungsforschung zu Grunde liegen (vgl. z.B. Weinert 2001, S. 27). Folgt man den Ausführungen von Schaub/Zenke, liegen Begriffe wie Qualifikation und Kompetenz sehr nah beieinander und sind schwer trennscharf voneinander abzugrenzen (vgl. Schaub/Zenke 2000, S. 448). Im Lehrberuf handelt es sich um ein Arbeitsverhältnis, weshalb auch Lehrkräfte am Arbeitsplatz Schule in gewisser Weise immer fremdbestimmt sind (in Anlehnung an Berthel 1997, S. 226), denn Arbeit wird – zumindest in der Betriebswirtschaftslehre – zumeist in ihrer gesellschaftlichen und historischen Formbestimmung betrachtet. Demnach ist Arbeit keine freie schöpferische Gestaltungskraft, sondern im Hinblick auf die Erfüllung von Organisationszielen ausgerichtet (vgl. Neuburger 1994, S. 3). Ein Kriterium, Kompetenzen und Qualifikationen voneinander abzugrenzen, liegt in dem Maß an Fremd- und Selbstbestimmung, wobei Kompetenzkonzepte eher mit Selbstbestimmung verbunden werden, da sie dem Individuum eine breite Palette von Möglichkeiten zum selbstbestimmten Handeln in wechselnden Situationen in Arbeit und Beruf sichern (vgl. hierzu Weinert 2001, S. 17ff.).
- 10 Becker ergänzt zu den Kategorien des Wollens und des Könnens die konkrete Zuständigkeit für eine bestimmte Aufgabe und erweitert die Sichtweise um eine Kategorie des Dürfens (vgl. 2004, Sp. 1506).
- 11 Mit der Herleitung des Qualifikationspotenzials durch die Begrifflichkeit des Arbeitsvermögens liegt eine starke betriebswirtschaftliche Orientierung zugrunde, die für das pädagogische Arbeitsfeld Schule sicherlich Gegenstand kritischer Diskussion sein kann.
- 12 Zum Leistungsdeterminanten-Konzept vgl. Berthel 1997, S. 37ff.
- 13 Becker versteht Bildung und Förderung als „Personalentwicklung im erweiterten Sinne“. „Personalentwicklung im weiten Sinn“ umfasst für Becker gar noch Maßnahmen der Organisationsentwicklung (vgl. 2002, S. 6). Diesem Ansatz wird sich in dieser Arbeit nicht angeschlossen, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung werden in dieser Arbeit – trotz vieler Überschneidungsbereiche – als verschiedene Handlungsfelder aufgefasst.
- 14 Weitere in der Literatur gebräuchliche Kriterien zur Systematisierung von Personalentwicklungsmaßnahmen sind räumliche und zeitliche Nähe zum Arbeitsplatz (z.B. „on the job“, „near the job“ etc.) oder die Zielsetzung der Maßnahmen (Erhaltungs-, Anpassungs- und Aufstiegsentwicklung) (vgl. Conrad/Pieper 1990, S. 285).
- 15 Den Aspekt der gemeinsamen Zielerreichung sieht Böttcher als problematisch, weshalb er auch die These vertritt, dass Schulen – zumindest in diesem Punkt – der Organisationscharakter fehle.
- 16 Zu Konzepten der Organisationsentwicklung – hier weit gefasst verstanden als eine Form des geplanten und schrittweise vollzogenen Entwicklungs- und Veränderungsprozesses von Organisationen, Abteilungen und den in ihr tätigen Menschen (vgl. Mentzel 2001, S. 4) – vergleiche Staehle 1999, S. 922f. French/Bell (1990) betonen bei der Organisationsentwicklung den Aspekt, die Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln, und dies im Wesentlichen durch die Mitglieder selbst anzustreben, wobei der Leitung der jeweiligen Organisation eine besondere Bedeutung zukommt und nicht selten – auch im Schulbereich – Prozessberater von außen hinzugezogen werden (vgl. Rolff 1998, S. 299 nach French/Bell 1990).
- 17 Eine Übersicht über verhaltenswissenschaftliche Ansätze (behavioral science), die der betriebswirtschaftlichen Analyse von Personal und Arbeit dienen, liefern Hentze/Kammel 2001, S. 40f.
- 18 Im Schweizer Schulsystem gibt es Ansätze, auf Grundlage eines Personalportfolios lohnwirksame Leistungsbeurteilungen für Lehrkräfte durchzuführen (vgl. Kolzarek/Lindau-Bank 2005, S. 7). Eine kritische Auseinandersetzung mit einem Überblick über Leistungslöhne im pädagogischen Arbeitsfeld Schule u.a. mit einem Überblick über internationale Forschungsergebnisse leistet Böttcher (2001), S. 893-911.
- 19 Zur Anwendung des Kontingenz-Ansatzes (auch situativer Ansatz genannt) als Analyseschema von Personal und Arbeit im betriebswirtschaftlichen Feld vgl. Hentze/Kammel 2001, S. 22ff.
- 20 Eine Auflistung möglicher Personalentwicklungsziele von Unternehmen und Mitarbeitern liefern Hohlbaum/Olesch 2004, S. 154
- 21 Pädagogik und Erziehungswissenschaft als Wissenschaft der Erziehung werden in dieser Arbeit synonym verwendet.
- 22 Die Betriebswirtschaftslehre befasst sich mit dem Wirtschaften in Betrieben unter Berücksichtigung anderer

Betriebe und der sie umgebenden Wirtschaftsbereiche. Sie ist eine Realwissenschaft (empirische Wissenschaften, Erfahrungswissenschaften), das heißt sie zählt zu denjenigen Wissenschaften, die sich mit der Wirklichkeit vorhandener, individueller und raum-zeitlich feststellbarer Tatsachen und Probleme befassen. Es bietet sich eine Unterteilung in die „Allgemeine Betriebswirtschaftslehre“ und die „Spezielle Betriebswirtschaftslehre“ an. Ersterer werden Fragestellungen und Problembereiche zugeordnet, die in allen Betriebsarten in gleicher Art auftreten (z.B. produktions-, kosten-, finanz-, investitions-, oder organisationstheoretische Fragestellungen). Die „Speziellen Betriebswirtschaftslehren“ behandeln ähnliche Fragen, allerdings unter besonderer Perspektive der Wirtschaftssektoren (u.a. Handel, Banken, Versicherung und Industrie). Diese speziellen Betriebswirtschaftslehren werden auch als Institutionenlehren bezeichnet. Hierauf aufbauend werden die Funktionenlehren konzipiert. Zu den Funktionenlehren zählt bspw. das Marketing oder die Finanzwirtschaft aber auch das Personalmanagement (vgl. Bea/Dichtl/Schweitzer 1992, S. 17ff.).

- 23 Schmalenbach hatte bereits 1947 vorgeschlagen, eine Personalwirtschaftslehre als Teildisziplin der Betriebswirtschaftslehre zu institutionalisieren. Der erster Lehrstuhl wurde dann der Lehrstuhl für Personalwesen an der Universität zu Mannheim eingerichtet (vgl. Conrad/Pieper 1990, S. 253). Diese Einordnung scheint aber zumindest diskussionswürdig, da Wunderer/Mittmann in einer Rezension von 24 Fachbüchern mit dem Gegenstand Personal von der „*Ökonomie nur Spurenelemente*“ (Reber 2004, Sp. 1669 nach Wunderer/Mittmann 1983) finden. Sadowski et al. finden zehn Jahre später mehr Anteile der Ökonomie in der einschlägigen Fachliteratur und deuten dies als „*Silberstreif am Horizont*“ (vgl. Reber 2004, Sp. 1969 nach Sadowski 1993).
- 24 Der Ansatz, Anknüpfungspunkte zwischen Wirtschaftswissenschaften, also betriebswirtschaftlichen oder volkswirtschaftlichen Ansätzen, und der Erziehungswissenschaft im Bezug auf Schule zu wagen, ist nicht neu. So untersucht etwa Böttcher eine Annäherung zwischen Wirtschaftswissenschaften und Pädagogik im Hinblick auf eine leistungsorientierte Bezahlung von Lehrkräften (vgl. 2001, S. 893ff. oder Dubs 2001a, S. 83ff.).
- 25 Zu den rechtlichen Rahmenbedingungen der Personalentwicklung in Unternehmen liefert u.a. Oechsler (2000), S. 549ff. Übersichten für Personalpraktiker in Unternehmen. Hentze/Kammel (2001), S. 349 zeigen wichtige rechtliche Rahmenbedingungen in grafischer Form.
- 26 Die Enge des Zusammenhanges zwischen Personal- und Organisationsentwicklung wird an dieser Stelle wiederum sehr deutlich (vgl. Kapitel 1.1).
- 27 Sozialwissenschaftlich verwurzelte verhaltenstheoretische Ansätze (vgl. hierzu Reber 2004, Sp. 1968ff) wie zum Beispiel die Anreiz-Beitrags-Theorie (vgl. hierzu Oechsler 2000, S. 17f.) oder psychologisch begründete motivationstheoretische Ansätze spielen neben der mikroökonomisch begründeten Personalökonomie (vgl. hierzu die Ausführungen von Scholz 2000, S. 53-55) gegenwärtig eine wichtige Rolle in der Personalforschung. Schauenberg unterstreicht die Bedeutung der Verhaltenswissenschaften und mutmaßt, dass man „Fragen des Personalmanagements nicht ohne Aussagen über das menschliche Verhalten behandeln kann“ (2004, Sp. 2018).
- 28 Einen Überblick über verschiedene theoretische Ansätze zur Analyse von Personal und Arbeit liefern Hentze/Kammel 2001, S. 9ff.
- 29 Die Empirie versteht sich in dieser Arbeit als eine erkenntnistheoretische Richtung, welche ihre Erkenntnisse aus Sinnes-Erfahrungen ableitet und methodologisch das Prinzip verfolgt, alle Lebenspraxis und auch die Erklärung derselben darauf zu gründen (vgl. Schischkoff 1991, S. 165).
- 30 Dieser Arbeit liegt folgendes Theorieverständnis zugrunde: Jede wissenschaftliche Wissenseinheit, in welcher Tatsachen und Modellvorstellungen bzw. Hypothesen zu einem Ganzen verarbeitet sind, kann als Theorie bezeichnet werden. Diesem Theoriebegriff wohnt dabei inne, dass aus diesem wissenschaftlichen Gebilde heraus Tatsachen durch die allgemeinen Gesetze dieser Theorie erkannt und ihre Verbindungen untereinander erklärt werden können. Zumeist gehen der Theoriebildung die Hypothesenbildung und ein Denken in Modellen voraus. Theorien sind dabei unausweichlich auch mit Unsicherheit behaftet (vgl. Schischkoff 1991, S. 721f.).
- 31 Zum in diesem Kontext oftmals diskutierten Konstrukt einer „lernenden Schule“ vgl. exemplarisch Schratz/Steiner-Löffler 1998.
- 32 Der Begriff „Humankapital“ wurde im Jahr 2005 zum „Unwort des Jahres“ gewählt. „Humankapital“ stammt aus dem Bereich der Arbeitsökonomik und umschreibt „[...] die jetzigen und zukünftigen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Mitarbeiter, ihre Kompetenzen. Sie sind ein Bestandteil des intellektuellen Kapitals und lassen sich den immateriellen Vermögensbestandteilen zurechnen“ (Wagner 2005, S. 26).
- 33 Die Fachliteratur zum betrieblichen Personalmanagement hat das Spektrum der von ihr behandelten Themen seit ihrem Beginn in den 1960er Jahren stets intensiv erweitert, woraus sich neben der Öffnung des Faches zu den Nachbardisziplinen ein weites Spektrum an theoretischen Ansätzen und Konzeptionen zur Beschäf-

tigung mit personalrelevanten Problemen durchgesetzt haben. Je nach Autor werden verschiedene Ansätze unterschiedlich benannt und strukturiert. So unterscheidet beispielsweise Oechsler die vier Ansätze Produktionsfaktoren-Ansatz, Verhaltensorientierter Ansatz, Konfliktorientierter Ansatz oder Human-Resource-Ansatz (2000). Scholz unterscheidet zwischen Personaladministration, Personalmanagementstrategien, Ganzheitlichem Personalmanagement und Dreidimensionalem Personalmanagement (2000). Die meisten Konzeptionen aber werden als relativ „theoriearm“ beschrieben (vgl. Gaugler/Oechsler/Weber 2004, Sp. 1659f.). Einen Überblick über die Ansätze aus dem Forschungsfeld des Personalmanagements liefern Gaugler/Oechsler/Weber 2004, Sp. 1659ff.

- 34 Der Ansatz, die Entwicklung des Personalmanagements mit der Begründung der Bundesrepublik Deutschland, also im Jahr 1949 zu beginnen (vgl. z.B. Thränhardt 1996, S. 9), ist vor allem damit zu begründen, dass Arbeit und ihre Organisation Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse sind (vgl. Martin 2001, S. 9). Die Entwicklung des Personalmanagements vollzog sich in der Bundesrepublik folglich unter den Bedingungen der freiheitlich demokratischen Grundordnung, die im Grundgesetz von 1949 legitimiert worden ist.
- 35 Als Strategie wird das grundsätzliche Programm eines Systems verstanden. Zunächst ist dabei an die Strategie des sozialen Systems (der Unternehmung) zu denken, das heißt an sein grundsätzliches Output-, Transformations- und Inputprogramm. Zudem kann der Strategiebegriff aber auch auf das instrumentelle System (Management) übertragen werden (vgl. Remer 1997, S. 400). Das System ist nach dieser systemtheoretischen Betrachtungsweise ein soziales Gebilde, das innerhalb der Umwelt existiert. Das entscheidende Abgrenzungskriterium zwischen System und Umwelt ist hierbei der Zweck, der sich in Schulen etwa auf Bildungs- und Erziehungsprozesse manifestiert (vgl. Remer 1997, S. 402). „Umwelt“ kann in dieser systemtheoretischen Betrachtungsweise als all das betrachtet werden, was außerhalb des nach dem Zweck abgegrenzten Systems liegt. Macharzina (1999) differenziert die Umwelt der Unternehmen nach den Segmenten Bildungsstand, gesellschaftliche Merkmale, politische und rechtliche Merkmale und ökonomische Merkmale (S. 15f.).
- 36 Personal als Ressource zu titulieren und so den Wert der Mitarbeiter für den Unternehmenserfolg herauszustellen ist seit den 1990er Jahren weit verbreitet in der Literatur zum Personalmanagement (vgl. Gmür 2003, S. 21). Der Begriff „Ressource“ allerdings ist sehr weit gefasst und so können alle internen materiellen und immateriellen Güter zu den Ressourcen gerechnet werden. Das Personal als Ressource zu betrachten findet einen Ursprung im „Ressourcenorientierten Ansatz“, einer Theorierichtung innerhalb des strategischen Managements. Die Grundidee dieses Ansatzes lautet, dass dauerhafte Wettbewerbsvorteile nicht in erster Linie auf Produkte und Marketingstrategien eines Unternehmens zurückzuführen sind, sondern sich auf „intangible assets“ gründen. Dabei kommen Vermögenswerten (oder Ressourcen) eine besondere Bedeutung zu, die nicht ohne Weiteres durch Konkurrenten erworben oder nachgeahmt werden können. Personal als Ressource wahrzunehmen, soll auf der einen Seite die Besonderheit und den Wert des einzelnen Mitarbeiters herausstellen und betonen, gleichsam birgt die Begriffsdimension die Gefahr, das Personal – wie andere Ressourcen auch – nicht als Subjekt wahrzunehmen, sondern als Objekt zu betrachten (zur differenzierten Auseinandersetzung mit der Bezeichnung des Personals als Ressource siehe Martin 2003, S. 6ff.)
- 37 Genau wie in den Unternehmen sind die Personalausgaben in Schulen der größte Kostenfaktor. Die Lehrkräfte sind folglich nicht nur die wichtigsten Faktoren für schulische Arbeit, sondern auch aus einer bildungsökonomischen Perspektive heraus relevant. Die Bund-Länder-Kommission stellt in ihrem Finanzbericht 2003 fest, dass für das Haushaltsjahr 2001 die Ausgaben für das lehrende Personal in Schulen mit knapp 32,5 Mrd. Euro etwa 89% der gesamten Schulausgaben ausmachen (vgl. BLK 2003, S. 63).
- 38 Neben Scholz (1982 und 2000) vertreten u.a. Ackermann (1987) (nach Scholz 2000, S. 44) oder Berthel/Becker (2003) den akademischen Ansatz des Personalmanagements in Deutschland zur Erforschung des oben skizzierten Gegenstandes.
- 39 Siehe zu anderen Verständnissen der angeführten Begriffe Becker (2002b) oder Weber/Mayrhofer/Nienhüser (1997). Ein kurzer Überblick über Konzeptionen und Ansätze des Human Resource Management liefern Gaugler/Oechsler/Weber (2004, S. 1660 ff.).
- 40 Zur Problematik der Übersetzung des Begriffes Management in die Deutsche Sprache etwa mit Führung vgl. Staehle 1999, S. 72f.
- 41 Eine andere Position als den hier verwendeten anglo-amerikanischen Managementbegriff vertritt Macharzina 1999, S. 37: *„Im Gegensatz zu den dargelegten Abgrenzungskriterien [...] steht das weite Verständnis des anglo-amerikanischen Managementbegriffes. Dieses lässt sich verkürzt derart zusammenfassen, dass praktisch alle im Unternehmen anstehenden Probleme zu Management- bzw. Unternehmensführungsproblemen erhoben werden und demzufolge der Begriff Management bis hinab auf die Meisterebene angewandt wird. Einem solchen undif-*

- ferenzierten Verständnis soll hier jedoch nicht gefolgt werden, da es zu einer Verwässerung des Gegenstandes führt [...]“ (Macharzina 1999, S. 37f.). Macharzina 1999 stellt dem anglo-amerikanischen Managementbegriff eine Übersicht aus der Literatur gegenüber, die für ihn Unternehmensführungsentscheidungen konkretisieren und Management somit auf obere Hierarchieebenen fokussiert (S. 37).
- 42 DGFP: Deutsche Gesellschaft für Personalführung
- 43 Es kann vermutet werden, dass gerade im Hinblick auf Fusionsbestrebungen großer Unternehmen und der damit einher gehenden organisatorischen Virtualisierung innerhalb des Unternehmens dieser Trend auch Auswirkungen für die Funktion und Institution des Personalmanagements hat und eine Umsetzung einzelner Personalaufgaben virtuell stattfinden wird, um eine verstärkte Wertschöpfungs- und Kundenorientierung im Personalbereich zu erzielen (vgl. Berthel/Becker 2003, S. 477, ferner Scholz 2000, S. 975).
- 44 Es ist seit Becker (1964) Standard in den Wirtschaftswissenschaften, Ausgaben für Bildung als investive Ausgaben zu bezeichnen (nach Klös/Plünnecke 2003, S. 18). Klemm (2004) begründet diese Begriffskonvention durch die Tatsachen, dass Bildungsausgaben Innovationen ermöglichten, zukunftsorientiert seien und letztlich unter bestimmten Voraussetzungen volkswirtschaftlich wachstumsfördernd wirkten (vgl. Klemm 2005, S. 11).
- 45 Zu Funktionen, Angeboten und Organisation der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland vgl. Faulstich 2003, S. 638ff.
- 46 Dieser Studie liegt ein sehr weit gefasster Begriff der Weiterbildung zu Grunde, so dass neben internen und externen Lehrveranstaltungen auch die Teilnahme an Informationsveranstaltungen und Umschulungsmaßnahmen, selbstgesteuertes Lernen mit Medien sowie Lernen in der Arbeitssituation mit einbezogen werden. Gerade der letzte Aspekt zeigt, dass die Abgrenzung zwischen Weiterbildung und Arbeit mitunter äußerst schwierig ist bzw. dass die Übergänge zwischen beiden Bereichen – wie in Kapitel 1.1 für den Bereich Schule erörtert – fließend sein können (vgl. hierzu Harteis 2004).
- 47 Zur detaillierten Abgrenzung des öffentlichen Dienstes vgl. Balzereit (1992) Sp. 1841.
- 48 Nach einer Untersuchung des Instituts der deutschen Wirtschaft in Köln steht fest, dass international in der Bundesrepublik, in Frankreich und teilweise in Spanien Lehrkräfte zum großen Teil im Beamtenstatus beschäftigt sind (vgl. iwd 49/2002, S. 5). Dieser Vergleich ist aufgrund kultureller Unterschiede zwischen den Ländern nicht sehr aussagekräftig. Im innerdeutschen Vergleich für das Jahr 2001 aber zeigt sich eine erhebliche Diskrepanz, was die Quote der verbeamteten Lehrkräfte angeht: In den westlichen Bundesländern sind 91% der Lehrer schulformübergreifend im Beamtenverhältnis beschäftigt. In den ostdeutschen Bundesländern sind es 18% der beschäftigten Lehrkräfte (vgl. iwd 49/2002, S. 5).
- 49 Eine Ursache für den Kostendruck, der auf den öffentlichen Haushalten lastet, ist die Entwicklung, dass *„der öffentliche Dienst in Deutschland wie auch in anderen OECD-Staaten in den vergangenen Jahrzehnten übermäßig gewachsen [ist]. Ursache dafür ist das von der Politik gewollte von Gesellschaft und Wirtschaft akzeptierte bis dato ungekannte Anwachsen der öffentlichen Aufgaben“* (Battis 1998, S. 92).
- 50 In der Makroökonomie der Volkswirtschaftslehre bezeichnet die Arbeitsproduktivität das Verhältnis des Produktionsergebnisses eines Sektors oder der Gesamtwirtschaft – gemessen am Produktionswert oder der Wertschöpfung in konstanten Preisen – zur Einsatzmenge, die für den jeweiligen Output eingebracht worden ist. Die Einsatzmenge wird meist gemessen etwa an der Zahl der Beschäftigten oder den eingebrachten Arbeitsstunden (vgl. Cezanne 1995, S. 118f.). Zu einer differenzierteren Aufarbeitung der kritisierten gesunkenen Arbeitsproduktivität im öffentlichen Dienst siehe Koch 2004, Sp. 1567.
- 51 Ob die „Neue Steuerung“ ein sinnvoller Ansatz zur Verbesserung sein kann wird kontrovers diskutiert. Einen Überblick mit Bezug auf das Schulwesen als Teil der öffentlichen Verwaltung findet man bei Dubs 2001 b.
- 52 Zu den Grundsätzen des Berufsbeamtentums Lebenszeitprinzip, Laufbahnprinzip, Alimentationsprinzip und Disziplinarprinzip vgl. Balzereit (1992, Sp. 1843ff.).
- 53 *„Das DRRfG geht vielen Kritikern – gerade aus der Politik – nicht weit genug. Nicht zuletzt deshalb, weil es ohne Verfassungsänderung, also Einschränkung von Art. 33 [Abs. 5] GG auskommt“* (Battis 1998, S. 92).
- 54 Sinn stellt sieben ökonomische Indikatoren zusammen, die zeigen, dass Beamte in der Bundesrepublik Deutschland kostengünstiger und effektiver arbeiten, als es ihrem Ruf entspricht. Er führt hierfür u.a. die Arbeitszeit der Beamten oder ihre Bezahlung an und vergleicht die Daten mit solchen aus der Privatwirtschaft (vgl. 2005, S. 188).
- 55 Diese Regelungen, die durch den Auftrag des öffentlichen Dienstes, die Organisation, das Haushalts- und Dienstrecht sowie die Tarif- und Besoldungspolitik zu begründen sind, verengen den Gestaltungsrahmen für

- ein dezentrales Personalmanagement erheblich (vgl. Balzereit 1992, Sp. 1842).
- 56 Das mit Schulwesen betraute Ministerium wurde in den vergangenen Jahren des Öfteren umstrukturiert und umbenannt. Diese Entwicklungen lagen im Untersuchungszeitraum dieser Arbeit. Der Namenswechsel ist an entsprechenden Stellen gekennzeichnet.
 - 57 Die Begriffsabgrenzung zu Gegenstand und Inhalt der Personalentwicklung findet sich in Kapitel 2.1.1. Hieraus sind – neben der Systematik von Conrad/Pieper die Handlungsfelder schulischen Personalmanagements abgeleitet.
 - 58 Weitere Systematisierungsansätze finden sich exemplarisch bei Scholz 2000 oder auch Berthel/Becker 2003. Auf das Herausarbeiten von Unterschieden und Gemeinsamkeiten solcher Systematiken wird an dieser Stelle verzichtet, da die Verwendung der Systematik nach Conrad/Pieper der Strukturierung dient.
 - 59 Die LID enthält Angaben zum Namen, Alter, den Fächern und zum Stundendeputat der beschäftigten Lehrkräfte. Weiterhin werden Angaben zum nicht-lehrenden Personal aufgenommen. Mit den Schulen findet regelmäßig ein Abgleich der Soll-Stellen u.a. auf Basis der Schülerzahlen, den Stundendeputaten der Lehrkräfte, dem Unterrichtsvolumen der Schüler oder auch der Berufsaustritte durch Pensionierungen statt (vgl. Bartz 2004, S. 106).
 - 60 In Nordrhein-Westfalen existiert ein solches Programm (vgl. www.leo.nrw.de).
 - 61 Einem Führungskonzept liegt zumeist ein normatives System von Handlungsempfehlungen zugrunde. Eine Übersicht über dafür erarbeitete Führungstheorien, die zumeist verhaltenswissenschaftliche Wurzeln aufweisen, liefert Staehle 1999, S. 347ff.
 - 62 Zum Bereich der Personalführung in Schulen vgl. Bonsen 2003. Bonsen untersucht in einer empirischen Studie das Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern.
 - 63 Ein weiteres Programm trägt den Titel „Geld-aus-Stellen“. Zentrale Idee dieses Ansatzes, der bisher nur im Modellversuch „Personalbudgetierung an Schulen“ erprobt wurde, ist der, die Mittel aus einer nicht besetzten Lehrerstelle für den Einkauf von vielfältigen anderen Tätigkeiten zu nutzen, etwa durch Experten aus anderen Berufsfeldern (vgl. Klemm/Meetz 2004, S. 15). Dieses Programm wird mit der Bezeichnung „Stellenkapitalisierung“ auch für die Schulen im Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ NRW anwendbar. Ausführungen hierzu sind zentraler Gegenstand des Kapitels 8.2.
 - 64 Hinter dem Kürzel BAT verbirgt sich der Bundesangestelltentarif.
 - 65 In einem dem Autor bekannten Fall wurde etwa ein Volljurist an einer Schule zeitweise beschäftigt. In Zusammenarbeit mit den zuständigen Fachbereichsleitungen wurden jeweils den Jahrgangsstufen angemessene Lehrereinheiten zu verschiedenen Rechtsbereichen für den Geschichts- und Politikunterricht entwickelt, die allen Lehrkräften als Unterrichtseinheiten zur Verfügung stehen.
 - 66 In der betriebswirtschaftlichen Literatur zum Personalmanagement erfährt der Begriff des Personalcontrollings starke Bedeutung (vgl. exemplarisch Becker 2002b, S. 413f. oder Oechsler 2000, S. 190). Das Personalcontrolling umfasst innerbetriebliche Planungs- und Kontrollsysteme, mit deren Hilfe die Umsetzung von Zielen in Plandaten und konkrete Maßnahmen des Personalmanagements erfolgt und überwacht wird (vgl. Oechsler 2000, S. 190).
 - 67 Die bereits zitierte Studie von Hercher et al. (2004) zur „schulscharfen Personalauswahl“ an nordrhein-westfälischen Schulen kann als Teil der Evaluation für dieses Verfahren der Personalauswahl gedeutet werden.
 - 68 Thom 2004 liefert eine Methodenauswahl zur Evaluation von Personalentwicklungsmaßnahmen (2004, Sp. 737f).
 - 69 Personalkennzahlen, die in diesem Kontext herangezogen werden können sind etwa Fehlzeiten durch Teilnahme an Personalentwicklungsmaßnahmen, Anzahl der Teilnehmer an einer Maßnahme, Kostenanteil einer Maßnahme am Personalbudget o.ä. vgl. Thom 2004, Sp. 738).
 - 70 Die Humanvermögensrechnung oder auch Human Resource Accounting ist ein Forschungsansatz, der das Ziel verfolgt, Menschen bzw. deren Qualifikationen als Kapital bzw. Investitionsgut aufzufassen und deren Wert im klassischen Rechnungswesen zu erfassen. Allerdings stehen diesen Ansätzen bislang fehlende bilanzielle Greifbarkeit und Verfügbarkeit der Humanressourcen einer bilanziellen Aktivierung entgegen, so dass der Stand der Forschung nach Haunschild nicht weiter fortgeschritten ist als zu Beginn der Forschungsarbeiten in den 1960er Jahren (vgl. 2004 Sp. 893f.). Ansätze dieser Art kommen in Schulen schon allein aus dem Grund nicht vorhandener Bilanzen – wenn überhaupt – nur in abgewandelter Form in Frage.
 - 71 In jüngster Zeit wird vor allem mit Blick auf die berufsbildenden Schulen die Möglichkeit erörtert, diese als regionale Berufsbildungszentren auszubauen und diesen dann die Rechtsform einer rechtsfähigen Anstalt des öffentlichen Rechts zu verleihen (vgl. Avenarius 2000, S. 86ff.).

- 72 Im Rahmen dieser Arbeit wurden die 16 mit Schulen befassten Ministerien bzw. Senatsverwaltungen nach Konzepten für Personalentwicklung in den Schulen befragt. Die Ergebnisse dieser kleinen Erhebung sind Gegenstand des Kapitels 6.3.4.
- 73 Die KMK-Kommission unter der Ägide von Terhart unterteilt die Berufslaufbahn von Lehrkräften berufsbiografisch in fünf Phasen, wobei die Berufseingangsphase als dritte Phase betrachtet wird (vgl. 2000, S. 129). In dieser Arbeit wird die Phase nach Abschluss des Zweiten Staatsexamens als dritte Phase der Lehrerbildung betrachtet.
- 74 Zum Begriff des Qualifikationspotenzials, vgl. Kapitel 1.1.
- 75 Bartz spricht von einem Personalportfolio (vgl. 2004, S. 193), meint aber einen gleichen Sachverhalt.
- 76 Zur rechtlichen Problematik des Datenschutzes bei der Führung von Personalentwicklungsdateien in Schulen vgl. Kapitel 4.2.3.
- 77 Die Arbeitszufriedenheit gilt bei Unternehmern und Arbeitnehmern als hohes Gut. Von den Unternehmen wird sie zumeist als Arbeitsleistung betrachtet, bei den Menschen gilt sie als Indikator für Qualität der Arbeit und u.a. als Ausdruck für persönliche Entwicklung. Über die Messung von Arbeitszufriedenheit besteht in der Personalforschung kaum Einheitlichkeit. Bereits 1976 wurden mehr als 3.000 Ansätze gezählt, die sich mit unterschiedlichen Aspekten von Arbeitszufriedenheit beschäftigten (vgl. Büssing 2004, Sp. 462).
- 78 Zur Lehrerbeurteilung im Rahmen des Qualitätsmanagements an Schulen, vgl. z.B. Dubs 2001a, S. 53ff.
- 79 Der Begriff der Personalbeurteilung wird als Oberbegriff für die Systeme verwendet, mit denen Persönlichkeit bzw. Persönlichkeitselemente und/oder das Leistungsergebnis sowie das Leistungs-, Führungs- und soziale Verhalten beurteilt werden (vgl. Hentze/Kammel 2001, S. 278f.).
- 80 Empirische Daten liefert hierzu Kapitel 8.4.3
- 81 Mentzel diskutiert verschiedene situationsangemessene Gesprächstechniken (vgl. 2001, S. 111ff.), Leitfäden zur Gesprächsführung finden sich auch in weiteren Standardwerken, wie z.B. Becker 2002, S. 351ff., für den Schulbereich siehe exemplarisch Buhren/Rolff 2002, S. 67.
- 82 Zu Verfahren zur Rückmeldung an Führungskräfte vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 79.
- 83 Buhren/Rolff verweisen darauf, dass Ziele zum einen schriftlich fixiert und zum zweiten so präzise als möglich formuliert werden sollten. Die Autoren schlagen hierzu einige besondere Regeln vor, die als „SMART“-Regeln bezeichnet werden (vgl. hierzu Buhren/Rolff 2002, S. 71).
- 84 Eine Übersicht über mögliche persönliche Ziele der Mitarbeiter liefert Mentzel 2001, S. 12
- 85 Das MbO ist eine Führungskonzeption, bei dem sowohl sachliche als auch verhaltensorientierte Komponenten zentraler Bestandteil sind. Der grundlegende Gedanke umfasst widerspruchsfreie und operationale Zielsetzungen für alle Ebenen einer Organisation abzuleiten und durch deren Erfüllung letztlich die übergeordneten betrieblichen Ziele zu erreichen, wobei eine partizipative Vorgehensweise der Zielvereinbarungen zwischen Mitarbeitern und Führungskraft als sinnvoll angesehen werden und von den Mitarbeitern bei der Zielerreichung eine hohe Eigenverantwortung vorausgesetzt wird (vgl. Becker 2006, S. 345).
- 86 Fallner/Pohl skizzieren, welches Anforderungsprofil ein Coach haben muss (vgl. 2001, S. 78ff.).
- 87 Dubs versteht Coaching und Supervision als synonyme Instrumente zur Förderung schulischen Personals (vgl. 2001, S. 107).
- 88 Rauen skizziert Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Supervision in Tabellenform (vgl. 2001, S. 66).
- 89 In der Unternehmenspraxis werden zumeist informelle Mentoren, die von den neuen Mitarbeitern selbst ausgesucht werden und formelle Mentoren, die den neuen Mitarbeitern zugeordnet werden, unterschieden (vgl. Rauen 2001, S. 69).
- 90 Der Begriff „Mentor“ entstammt der griechischen Mythologie, wobei der Sage nach Odysseus vor seiner Reise nach Troja seinen Freund Mentor bat, sich um seinen Besitz und seinen Sohn Telemach zu kümmern (vgl. Rauen 2000, S. 69).
- 91 Der Begriff „Firma“ ist rechtlicher Natur und gilt als allgemeiner Name, unter dem ein Vollkaufmann seine Geschäfte betreibt. Als Rechtsgrundlage gelten die §§ 17 bis 37 HGB. In dieser Arbeit wird für dieses Zitat von Looss von einer synonymen Begriffsauffassung von Firma und Unternehmen ausgegangen.
- 92 Die Hamburgische Schulbehörde weitet die Zielgruppe für ein Mentoring an Schulen aus und nennt rückkehrende Lehrkräfte (z.B. nach einem Sabbatjahr oder aus der Erziehungszeit), Lehrkräfte aus anderen Bundesländern, erfahrene Lehrkräfte, die an eine Schule wechseln, sowie auch nicht-pädagogisches Personal gleichsam als Adressatenkreis für Mentorensysteme an Schulen (vgl. Buhren/Rolff 2002, S. 110f.).
- 93 Horster geht von unbefristet neu eingestellten Lehrkräften aus. Als Einstellungspraxis in vielen Bundesländern zeigt sich oftmals, dass – auch an nordrhein-westfälischen Gymnasien – Berufseinsteiger mit Einjahresverträ-

gen eingestellt werden (vgl. z.B. Meetz/Sprütten 2005). Für diese Gruppe wäre das in Hamburg diskutierte Programm zu modifizieren, da man kaum von einer drei bis fünfjährigen Berufseingangsphase an einer Schule ausgehen kann.

- 94 Mentorat und weitere Instrumente wie Anrechnungsstunden können in diesem Kontext sicherlich Belastungen erträglicher machen, allerdings zeigt sich an diesem Beispiel wiederum der enge Zusammenhang zwischen Personalentwicklung – in Gestalt der genannten Maßnahmen – und der Organisationsentwicklung: Zum einen tragen die Schulen – bei Umsetzung solcher Maßnahmen – eine stärkere Mitverantwortung bei der Einarbeitung oder Ausbildung von Lehrkräften, indem verstärkt professionelle Mentoren zur Einarbeitung von Lehrkräften eingesetzt werden (vgl. Keuffer/Oelkers 2001, S. 107). Es müssen aber auch strukturelle Rahmenbedingungen in den Schulen geschaffen werden, dass Mentorensysteme funktionieren können, wie die Schaffung von Anreizen, damit sich Lehrkräfte zu Mentoren ausbilden lassen. Mentorat arbeiten allerdings zunächst im System. Änderungen am System, also Analyse der Ursachen für die von Horster geschilderten Missstände und strukturelle Änderungen für den Arbeitsvollzug junger Lehrkräfte bleiben unberührt (in Anlehnung an Sprenger 2005, S. 123).
- 95 Ausführlicher zur Teambildung und Teamentwicklung als Instrument zur Kollegiumsentwicklung vgl. Bühren/Rolff 2002, S. 121ff.
- 96 Die Möglichkeiten eines Laufbahnwechsels für Lehrkräfte im Bundesland Nordrhein-Westfalen sind an vielerlei gesetzlich geregelte Bedingungen geknüpft, die z.B. haushaltsrechtliche Voraussetzungen oder auch bestimmte Voraussetzungen der Bewerber umfassen (vgl. hierzu BASS 21 – 01 Nr. 24, S. 21/11ff.).
- 97 Zur rechtlichen Ausgestaltung eines Sabbatjahrs vgl. Kapitel 4.3.2.
- 98 Ein Beispiel für einen Stellenplan findet sich bei Dubs 2001a, S. 22
- 99 Zu den wesentlichen Inhalten einer Stellenbeschreibung vgl. z.B. Becker 2006, S. 522.
- 100 Über die Personalentwicklung und die Personalbedarfsermittlung hinaus liefert eine umfassende Stellenbeschreibung Informationen für nahezu alle Bereiche der betrieblichen Personalarbeit. Eine Übersicht über die Einsatzmöglichkeiten der Stellenbeschreibung findet sich bei Mentzel 2001, S. 38.
- 101 Das Assessment Center ist ein systematisches Verfahren zur qualifizierten Feststellung von Verhaltensleistungen bzw. Verhaltensdefiziten, wobei mehrere Teilnehmer von mehreren Beobachtern gleichzeitig hinsichtlich vorher genau definierter situationsspezifischer Anforderungen beurteilt werden. Hierbei werden zwei Hauptziele verfolgt: Zum einen soll es helfen, vorhandenes Fach- und Führungspotenzial zu erkennen, zum anderen soll es helfen, die zur Entwicklung des Potenzials notwendigen Bildungs- und Fördermaßnahmen festzulegen (vgl. Mentzel 2001, S. 97). Das Assessment-Center-Verfahren ist also gleichsam ein Instrument der Personalbeurteilung im weiteren Sinne wie auch der Personalauswahl
- 102 vgl. hierzu Becker 2002b, S. 151
- 103 Biografische Verfahren folgen der Basistheorie, dass die besten Vorhersagekriterien für zukünftiges erfolgreiches Arbeitsverhalten Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensmuster der Vergangenheit sind. Diese werden mit verschiedenen Verfahren, den biografischen Verfahren, versucht zu analysieren (vgl. weiter Becker 2002b, S. 133f.).
- 104 Psychologische Tests versteht man im Allgemeinen als diagnostische Verfahren, bei denen Verhaltensweisen bzw. Persönlichkeitsmerkmale von Individuen unter standardisierten Bedingungen zu ermitteln versucht werden (vgl. weiterführend Becker 2002b, S. 468f.).
- 105 Zur Sozialisation von Individuen in Institutionen unter besonderer Berücksichtigung beruflicher Sozialisation vgl. Staehle 1999, S. 565ff.
- 106 Hierfür ist die Abkürzung „SchILF“ als „schulinterne Lehrerfortbildung“ gängig (vgl. MSJK 2004).
- 107 Ein empirischer Überblick auf Grundlage des Lehrerfortbildungsberichtes NRW 2003 und einer Arbeitszeitstudie der Unternehmensberatung Mummert + Partner sind u.a. Gegenstand des sechsten Kapitels.
- 108 Ein mögliches Konzept zur Erhebung des individuellen und schulischen Fortbildungsbedarfes liefert Eikenbusch (1998, S. 225 und 227).
- 109 Es tauchen in Literatur und Praxis auch Begriffe, wie Computer Based Training (CBT), Web Based Training (WBT), Distance-Learning oder Online-Lernen auf (vgl. Magnus 2001, S. 16).
- 110 Das Angebot findet sich unter der Internetadresse <http://Lehrerfortbildung-bw.de/elearning>. In Nordrhein-Westfalen findet sich unter www.learn-line.de/nav/lehrerfortbildung/angebote ein entsprechendes Verzeichnis über Fortbildungsangebote für Lehrkräfte im Bereich des E-Learnings. Aber auch private Anbieter haben diesen Bereich der Lehrerfortbildung für sich entdeckt, wie bspw. Internetangebote wie www.oekonomische-bildung.de belegen mögen.

- 111 Diese Arbeit bezieht sich auf das Schulgesetz NRW in der Fassung vom 15. März 2005. Die benannten Absätze des Schulgesetzes in Nordrhein-Westfalen werden offensichtlich auch im neu diskutierten Schulgesetz im Hinblick auf die in dieser Arbeit relevanten Aspekte keine Veränderung erfahren. Diesen Schluss lässt der Referentenentwurf des neuen Schulgesetzes vom 24.01.2006 zu (vgl. Referentenentwurf zur Änderung des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen 2006).
- 112 Ob Lehrkräfte diese dienstlichen Beurteilungen als Förderinstrument wahrnehmen, ist bisher nicht erforscht. Dies allerdings ist von großem Belang, da die dienstliche Beurteilung auch als Bedrohung wahrgenommen werden kann und somit zur Demotivation von Lehrkräften beitragen kann (frei nach Bartz 2004, S. 81f.).
- 113 Allerdings finden sich bei Dubs konzeptionelle Ideen zur Umsetzung eines „Förderkonzeptes“, die aus praktischen Erfahrungen des Verfassers herrühren (vgl. 2001a, S. 116).
- 114 Dubs spricht anstelle von „Personalentwicklung“ von „Förderung“, weist aber auf synonyme Begriffsverwendungen in Literatur und Praxis hin (vgl. 2001a, S. 102).
- 115 Der Begriff des Nutzens hat im Feld des Personalmanagements, etwa im Bereich der Personalauswahl, eine hohe Bedeutung. Dies im Hinblick auf die Frage, welchen Nutzen ein neuer Mitarbeiter für ein Unternehmen hat (vgl. Martin 2001, S. 158). Allerdings ist der Nutzen in der Ökonomie stets eine rein subjektive und somit keine feststehende Größe. Dies impliziert eine äußerst schwierige, wenn nicht gar unmögliche Messbarkeit des Nutzens (zum philosophischen Nutzenbegriff des Utilitarismus vgl. Schischkoff 1991 S. 749).
- 116 Zur subjektiven Komponente der Personalentwicklung vgl. auch das Akzeptanztheorem bei Drumm (vgl. 2000, S. 419ff.). An diesem Punkt ist es zum Beispiel von zentraler Bedeutung, ob Lehrkräfte die Personalentwicklung positiv wahrnehmen als Bedrohung empfinden oder überhaupt Willens sind, sich für den Beruf zu qualifizieren (vgl. Kapitel 4.2.1).
- 117 Im Bereich der Durchführung von Personalentwicklung schlägt Bartz Klassifikationen vor, die in der unternehmerischen Praxis geläufig sind und auch in Schulen diskutiert werden (vgl. 1995, S. 195):
Personalentwicklungsmaßnahmen innerhalb der Schule (intern):
- Personalentwicklung on the job: Unterstützung während der Arbeitszeit etwa durch einen Coach oder durch Unterrichtshospitationen von Kollegen.
 - Personalentwicklungsmaßnahmen außerhalb der Schule (extern):
 - „Personalentwicklung off the job“: Durchführung von Maßnahmen außerhalb des Arbeitsplatzes wie etwa die Teilnahme an einer Fortbildungsveranstaltung, die räumlich bei einem schulexternen Anbieter durchgeführt wird.
- Weiterhin können berufsbiografisch begleitend Personalentwicklungsmaßnahmen in Personalentwicklung into the job Personalentwicklung out of the job und Personalentwicklung near the job klassifiziert werden:
- Personalentwicklung into the job: Unterstützung bei der Einarbeitung in neue Aufgaben, etwa durch Mentorate (vgl. Kapitel 4.2.1).
 - Personalentwicklung out of the job: Unterstützungsmaßnahmen im Hinblick auf die Reduzierung oder Beendigung der Berufstätigkeit. Als Beispiel sind Fördermaßnahmen aus dem Bereich der Supervision oder besondere Teilzeitregelungen wie das Sabbatjahr zu nennen.
 - Personalentwicklung near the job: Maßnahmen, die während der Arbeitszeit, aber nicht unmittelbar am Arbeitsplatz durchgeführt werden. Die Differenzierung ist aufgrund des zweigeteilten Arbeitsplatzes von Lehrkräften schwierig (vgl. Lange 1995, S. 207). Man könnte als Beispiel Mitarbeitergespräche oder Supervisionsrunden während der schulischen Präsenzzeit nennen.
- 118 Empirische Erkenntnisse zu Lehrerfortbildungen sind u.a. Gegenstand des sechsten Kapitels dieser Arbeit.
- 119 Die Debatte um Selbstständigkeit von Schulen ist zu diesem Zeitpunkt in den 1990er Jahren keine neue Erscheinung in Deutschland, wie etwa ein Aufsatz von Becker zum Thema „Verwaltete Schule“ belegt. Becker formuliert bereits 1954 das „*Bedürfnis nach vermehrter Autonomie der Einzelschule*“ (zitiert nach Pfeiffer 2005, S. 52). Weiterhin folgten in den 1970er Jahren aus „*Sorge um die Leistungsfähigkeit der deutschen Wirtschaft im internationalen Wettbewerb*“ (vgl. Beetz 1997, S. 260) Reformvorschläge des deutschen Bildungsrates (1970 und 1973) im Strukturplan, die ebenso mehr Selbstständigkeit für die Schulen forderten: „*Die Bildungsinstitutionen erhalten im Rahmen der öffentlichen Verantwortung eine begrenzte Selbständigkeit, deren Ausmaß und Inhalt sich nach Art der Bildungsinstitution sowie nach der Trägerschaft richtet, aber auch von der Initiative der einzelnen Bildungsinstitutionen abhängen kann. Die öffentlichen Einrichtungen werden partiell aus der Abhängigkeit von der staatlichen Bildungsverwaltung gelöst, ohne aber in der Regel den Status rechtsfähiger juristischer Personen des öffentlichen Rechts mit formeller Selbstverwaltung zu erhalten*“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 262). 1981 wurde durch die Kommission „Schulrecht“ des Deutschen Juristentages erneut die Stärkung der Einzelschule themati-

- siert. Innerhalb eines Entwurfs für ein Landesschulgesetz sprach man sich u.a. für eine verstärkte pädagogische Freiheit der Lehrkräfte aus (vgl. Füssel 1997, S. 17). Über die personellen Angelegenheiten hinaus, implizierte nach Meinung der Verfasser Selbstständigkeit auf Seiten der Einzelschule zunehmende schulische Handlungsspielräume bei gleichzeitiger Einschränkung der Aufgaben der Schulaufsicht (vgl. Döbert 1997, S. 122).
- 120 Die gesetzlich vorgeschriebenen und von der Schulkonferenz zu beschließenden Schulprogramme sind ein Instrument pädagogischer Rechenschaftslegung in den Schulen Nordrhein-Westfalens. Die Schulen müssen Perspektiven und Prioritäten im Schulprogramm niederlegen, fortschreiben und selbst den Erfolg ihrer Arbeit bemessen. Diese Reflexion der schulischen Situation muss durch die Schulaufsicht genehmigt werden (vgl. § 3 Abs. 2 SchulG NRW).
 - 121 In der nationalen Schulgesetzgebung und in der erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur firmieren neben der „Selbstständigkeit“ auch Bezeichnungen wie „pädagogische Eigenverantwortung“, „Teilautonomie“, „Selbstverantwortung“, „Selbstverwaltung“ oder auch „Eigenständigkeit“ von Schule. Der Bedeutungsgehalt, aber auch die Reichweite dieser synonymen Begriffe weist allerdings zumeist nur unscharfe Konturen auf (vgl. Avenarius/Kimmig/Rürup 2003, S. 89). In dieser Arbeit wird sich – in Anlehnung an das Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ NRW hauptsächlich am Begriff der Selbstständigkeit orientiert.
 - 122 Als darauf gerichtete Instrumente sind z.B. „Bildungsstandards“, „Lernstandserhebungen“ oder „zentrale Abschlussprüfungen“ zu nennen (vgl. exemplarisch Klemm 2005, S. 11).
 - 123 Allerdings umfasst der schulische Output viele andere Bereiche wie die Vergabe von Zertifikaten und die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen wie den Aufbau von Kompetenzen, Wissensstrukturen, Einstellungen, Überzeugungen oder Werthaltungen (vgl. hierzu Klieme et al. 2003, S. 6).
 - 124 Die gegenwärtig recht einseitige Fokussierung auf (kognitive) Schülerleistung ist mitunter sehr problematisch ob der diffusen Rückmeldesituation. Es bietet sich für Einzelschulen durchaus an, sich taktisch und rational zu verhalten. Schulen könnten etwa ihre Schüler gezielt auf die Testung vorbereiten, was insgesamt Ergebnisse verzerren kann (vgl. Cortina et al. 2003, S. 47). Zudem sind diese Output-Messungen im großen Stil, zum Beispiel auf nationaler Ebene mit spezifischer Rückmeldung, wenig für einzelschulische Entwicklungsprozesse geeignet, weil die Bedingungen an jeder Einzelschule nur sehr begrenzt berücksichtigt werden können bzw. dies nur mit erheblichem Aufwand realisierbar wäre (vgl. ebd.).
 - 125 Betrachtet man einen Vergleich der Bundesländer zum Bereich des Personalmanagements zeigt sich, dass es sehr wohl rechtliche Unterschiede zwischen den Bundesländern – etwa bei den Verfahren der Personalauswahl – gibt (vgl. Avenarius/Kimmig/Rürup 2003, S. 93). Allerdings wird im PISA-E-Band kein innerdeutscher Vergleich derart angestellt, dass die durchschnittliche Leseleistung in Relation zu den unterschiedlichen Ausprägungen der Selbstständigkeit im Personalbereich gesetzt wird (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003). Die Unterschiede zwischen den Bundesländern scheinen nach Einschätzung der OECD-Forscher also eine zu geringe Rolle zu spielen, als dass sich korrelative Zusammenhänge zwischen Schülerleistungen und Ausprägungen der Selbstständigkeit erwarten lassen. Dies erscheint durchaus plausibel, sind doch etwa im Bereich der Personalauswahl alle Bundesländer, also auch die, in denen „schulscharfe Einstellungsverfahren“ praktiziert werden, an den Artikel 33 Absatz 2 GG gebunden, der die „Bestenauslese“ im Berufsbeamtentum verbindlich vorschreibt (vgl. auch Kapitel 3.2.3).
 - 126 Die Korrelation zwischen den Ländermitteln der Schülerleistungen und dem jeweiligen Prozentsatz der Schulen, die an Entscheidungen bezüglich des Fächerangebots beteiligt sind, beträgt 0,51 (vgl. OECD 2001, S. 349). Der Bezug zur Lesekompetenz wird hier gewählt, weil „Leseverständnis“ im Mittelpunkt der Studie PISA 2000 stand (vgl. Klemm/Meetz 2004, S. 16).
 - 127 Die Korrelation zwischen den Ländermitteln der Schülerleistungen und dem jeweiligen Prozentsatz der Schulen, die an der Einstellung ihrer Lehrkräfte selbst beteiligt sind, beträgt 0,16 (vgl. OECD 2001, S. 349).
 - 128 Die Korrelation zwischen den Ländermitteln der Schülerleistungen und dem jeweiligen Prozentsatz der Schulen, die auf eine Entlassung von Lehrkräften selbst Einfluss nehmen können, beträgt 0,10 (vgl. OECD 2001, S. 349).
 - 129 Die Korrelation zwischen den Ländermitteln der Schülerleistungen und dem jeweiligen Prozentsatz der Schulen, die das Anfangsgehalt der Lehrkräfte selbst mit bestimmen können, beträgt – 0,05 (vgl. OECD 2001, S. 349).
 - 130 Die Korrelation zwischen den Ländermitteln der Schülerleistungen und dem jeweiligen Prozentsatz der Schulen, die selbst über die Höhergruppierung/Beförderung ihrer Lehrkräfte entscheiden können, beträgt –0,06 (vgl. OECD 2001, S. 349).
 - 131 Das von Rolff 1998 beschriebene Konzept hat stark normative Züge, prägt aber das Grundverständnis zur

Schulentwicklung in dieser Arbeit.

- 132 Die systemische Denkweise impliziert, dass die Schulen gleichsam ein geschlossenes wie auch offenes System sind. Geschlossen in Bezug auf Unterricht und Erziehung, offen in Bezug auf die Region mit Eltern, Schulträger, Schulaufsicht, Kommune u.s.f. (vgl. Kapitel 5.1).
- 133 Aspekte des Qualitätsmanagements in Unternehmen werden hier nicht mehr thematisiert. Eine Einführung in das unternehmerische Qualitätsmanagement findet sich bei Malorny/Kassebohm 1994.
- 134 Ein ähnlicher Ansatz findet sich auch bei den niederländischen Wissenschaftlern Scheerens/Bosker 1997 (vgl. hierzu Kapitel 1.3).
- 135 vgl. auch Forschungsfrage III dieser Arbeit (Kapitel 0).
- 136 vgl. Forschungsfrage I dieser Arbeit (Kapitel 0).
- 137 In dem Orientierungsrahmen wird zudem die Lehrerkoooperation etwa durch Teamarbeit der Personalentwicklung zugeordnet. Personalentwicklung kann zwar Einfluss auf Lehrerkoooperation haben, wird allerdings in dieser Arbeit nicht als originärer Teilbereich der Personalentwicklung betrachtet und deshalb an dieser Stelle ausgespart.
- 138 Die Hervorhebung erfolgt im Schulqualitätsrahmen durch „Fettdruck“ und wird von den Autoren nicht weiter begründet.
- 139 Zum Aspekt der Frühpensionierungen und in vielen Bundesländern eingeführten Instrument der Pensionsminderungen bei einem Ruhestand vor der Altersgrenze vgl. z.B. Meetz/Sprütten 2005, S. 13f.
- 140 Die Studie wurde im September 2004 durchgeführt, die Ergebnisse aber erst in dieser Arbeit veröffentlicht.
- 141 Der Fragebogen befindet sich im Anhang I.
- 142 Der Erhebungszeitraum für den Fragebogen wurde auf drei Wochen festgesetzt. Aus 14 Bundesländern lagen bis zum 05. Oktober 2004 ausgefüllte Fragebögen vor. Das Bundesland Niedersachsen antwortete nachträglich zum 11. Juli 2005, das Bundesland Berlin zum 10. Februar 2005.
- 143 Im Bundesland Niedersachsen bezieht sich die Information wegen der verspäteten Antwort auf den Monat Juli 2005.
- 144 Im Bundesland Berlin bezieht sich die Information wegen verzögerter Antwort auf den Monat Februar 2005.
- 145 Betrachtet man hingegen nur diejenigen Personen, die im Erfassungszeitraum tatsächlich an Maßnahmen teilgenommen haben, ergeben sich entsprechend höhere Werte, die der interessierte Leser in der Studie findet (vgl. Mummert + Partner 1999a, S. 83).
- 146 Bei der Supervision geht es um die Beratung eines Arbeitsteams oder einer Organisation zur Erhöhung der Effektivität. Dabei ist es überraschend, dass die Supervision in dieser Studie als ein nicht-institutionelles Instrument verhandelt wird, weshalb darauf geschlossen werden kann, dass sich die Kollegen untereinander beraten oder Kollegen von der Schulleitung beraten werden. Es gilt als allgemein akzeptiert, dass bei Maßnahmen der Supervision der Beziehungsebene eine ebenso wichtige Rolle zukommt wie der Sachebene. Ein gegenwärtig in der Literatur verbreiteter Ansatz, der unter dem Oberbegriff Supervision verhandelt wird, ist die kollegiale Fallberatung (Team-Coaching) (vgl. Kapitel 4.2.1, ferner Buhren/Rolff 2002, S. 116f.).
- 147 Im Internet findet der interessierte Leser Hintergrunddokumente (www.oecd.org/edu/teacherpolicy), wobei die Autoren des OECD-Lehrerberichtes darauf hinweisen, dass sich die Hintergrunddokumente und der OECD-Lehrerbericht ergänzen sollen (vgl. OECD 2004, S. 5).
- 148 Die Transferproblematik von Lehrerfortbildungen thematisiert die Metaanalyse von sieben Evaluationsstudien von Lehrerfortbildungen zwischen 1992 bis 1997. Hierbei lag die Rücklaufquote aus den einzelnen Bundesländern – u.a. Nordrhein-Westfalen – zwischen 25–50% bei Stichprobengrößen zwischen 150 bis 2.500 Lehrkräften. Die Forscher kommen dabei zu dem Ergebnis, dass die stärksten Transfers auf Ebene des Unterrichts zu verzeichnen sind, vor allem in Hinsicht auf methodisch-didaktische Effekte. Der geringste Effekt wird beim Transfer von Erkenntnissen in die Schule festgestellt: *„Im Kollegium bzw. in allgemein schulischen oder pädagogischen Dimensionen wirken sich die in der Fortbildung erworbenen Kenntnisse offenbar kaum aus“* (Wolff et al. 1997, S. 466).
- 149 Zum Ausmaß der Teilzeit im gymnasialen Schuldienst liefert die Studie von Mummert + Partner Hinweise. Im Gegensatz zu den Lehrkräften, die in Vollzeit ihrem Beruf nachgehen und im Mittel 1.900 Stunden arbeiten, sind Gymnasiallehrkräfte in Teilzeit im Durchschnitt 1.310 Stunden dienstlich beschäftigt. Die Spannweite liegt zwischen 51–75% der vollen Arbeitszeit (vgl. Mummert + Partner 1999b, Anlage 4.1-1, S. 5).
- 150 Die Option des Seiteneinstieges an nordrhein-westfälischen Gymnasien ist für ausgewählte Fächer, vor allem im mathematisch-naturwissenschaftlichen und musisch-künstlerischen Bereich möglich. Hauptsächlich finden Seiteneinsteiger Anstellung in den Schulformen der Sekundarstufe I und des Berufskollegs (vgl. Meetz/

- Sprütten 2005, S. 7f).
- 151 Im Schuljahr 2001/2002 werden etwa 15.900 Lehrende pensioniert. Insgesamt gehen neun von zehn Lehrenden vor der Regelaltersgrenze von 65 Jahren in den Ruhestand. 54,1 Prozent der pensionierten Lehrer an deutschen Schulen sind im Schuljahr 2001/2002 wegen Dienstunfähigkeit frühpensioniert worden (vgl. Kahl 2003, S. 60 nach Statistisches Bundesamt 2002). Insgesamt zeigt sich aber, Pensionierungen oder Renteneintritt vor der gesetzlichen Altersgrenze kein spezifisches Phänomen im Lehrberuf ist. Vergleichszahlen im Jahr 2000 zeigen, dass lediglich 20 Prozent der 60- bis 64jährigen überhaupt noch erwerbstätig sind (vgl. Bundesamt für Statistik 2004).
 - 152 Neben dem Begriff der emotionalen Intelligenz, finden sich auch andere Begriffsabgrenzungen wie extrafunktionale Fertigkeiten, überfachliche Qualifikationen, Soft Skills oder Schlüsselqualifikationen. Eine einheitliche Begriffsabgrenzung scheint in der Literatur nicht zu existieren. Der Bereich der emotionalen Intelligenz hat seit den 1990er Jahren weit über die Psychologie als Wissenschaft hinaus Bekanntheit erlangt. Geprägt wurde der Begriff 1985 vom Psychologen Ken Gergen. 1990 stellten die Psychologen Peter Salovey und John D. Mayer „Emotional Intelligence“ als persönliches Konstrukt definitorisch vor. Über die Fachöffentlichkeit hinaus wurde der Begriff durch das populärwissenschaftliche Buch des Wirtschaftsjournalisten Daniel Goleman 1995 bekannt gemacht (vgl. 1999, S. 64). Auch der in der Berufspädagogik gebräuchliche Begriff der Schlüsselqualifikationen findet einen Ansatz in diesem Bereich und kann als Befähigung zur Problembewältigung allgemein charakterisiert werden. Seit den 1970er Jahren erfahren die Schlüsselqualifikationen eine wachsende Bedeutung neben dem Erwerb fachlicher Qualifikationen im Kontext der Debatte um berufliche Bildung (vgl. Kaiser/Pätzold 1999, S. 341).
 - 153 Im Bundesland Nordrhein-Westfalen werden jeder Lehrkraft, die vor dem Erreichen der Pensionierungsgrenze in den Ruhestand geht, Pensionsabschläge 1,5%, maximal jedoch 10% abverlangt. Ob diese Maßnahme zu einer höheren Pensionierungsgrenze führt, bleibt abzuwarten (vgl. Sprütten/Meetz 2005, S. 13f.). Erkenntnisse zum „Burn-out“ im Lehrberuf liegen dieser Maßnahme nicht zugrunde. Es wird wohl eher davon ausgegangen, dass die ökonomischen Anreize für Lehrkräfte, sich vorzeitig pensionieren zu lassen, zu hoch sind.
 - 154 Zu den aus den Erkenntnissen des Berichtes abgeleiteten bildungspolitischen Forderungen zum Bereich der Lehrerfortbildung vgl. OECD 2004, S. 52ff. Zu Vorschlägen zur Veränderung der Laufbahnstruktur und der Anreize vgl. OECD 2004, S. 57ff.
 - 155 Mittlerweile gibt es in nahezu jedem Bundesland Modellvorhaben, in deren Rahmen Schulen ein Mehr an Selbstständigkeit erproben. Auch in den Ländern Brandenburg und Berlin hat die durch das „Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung“ (DIPF) betreute Begleitforschung ausgewählte Daten zur Personalentwicklung an den Modellschulen der jeweiligen Länder erhoben. In Berlin wurden Daten zu genutzten und geplanten Personalentwicklungsmaßnahmen und insbesondere der Lehrerfortbildung erhoben (vgl. DIPF 2004a, S. 60ff.). An den Modellschulen in Brandenburg wurden neben den Personalentwicklungsmaßnahmen zudem Aspekte zur Zusammenarbeit und Hemmnisse der Zusammenarbeit in den Kollegien subsumiert (vgl. DIPF 2004b, S. 51ff.). Die Ergebnisse der Ausgangserhebungen wurden zwar für die Planung der empirischen Untersuchungen zur Kenntnis genommen, auf eine differenzierte Vorstellung der Ergebnisse wird allerdings an dieser Stelle verzichtet. Dies geschieht, weil die Daten in beiden Forschungsprojekten zur Personalentwicklung nicht besonders umfangreich sind, zum anderen, weil in dieser Arbeit der Betrachtungsschwerpunkt auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen und die Schulform Gymnasium gelegt wurde. In den Bundesländern herrschen unterschiedliche rechtliche Rahmenbedingungen und die Anzahl der Gymnasien in den Modellvorhaben ist recht gering: 3 der 12 Schulen in Brandenburg sind Gymnasien (vgl. 2004b, S. 4), in Berlin sind es 8 von 24 (vgl. DIPF 2004a, S. 18).
 - 156 Die Frage im Schulleitungsbogen lautet: „Wie viel Prozent der Zeit in Ihrer Funktion als Schulleiter verbringen Sie etwa mit folgenden Tätigkeiten?“ Die Schulleitungen konnten daraufhin über neun verschiedenen Antwortvorgaben insgesamt 100 Prozent verteilen.
 - 157 Zur Organisation einer erweiterten Schulleitung, vgl. § 60 Abs. 3 SchulG NRW.
 - 158 U.a. in Nordrhein-Westfalen bezeichnet man die berufsbildenden Schulen mit ihren unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten als Berufskollegs.
 - 159 Zum Auswahlverfahren der Zufallsstichprobe vgl. z.B. Nienhüser/Becker 2000, S. 53.
 - 160 Zur Auswahl bei Teilerhebungen nach systematischen Regeln vgl. z.B. Nienhüser/Becker 2000, S. 53.
 - 161 Es wurde besonderer Wert auf den Hinweis gelegt, dass die Bearbeitung des Fragebogens nach Erkenntnissen der Voruntersuchung (n=25) durchschnittlich etwa 30 Minuten in Anspruch nimmt. Diese Bearbeitungszeit ist im Vergleich zu vielen anderen wissenschaftlichen Untersuchungen mit Lehrkräften als sehr gering zu bezeichnen.

- 162 Den Fragebogen sowie die Quellen der eingesetzten Fragebatterien finden sich im Anhang I.
- 163 Wegen der relativ kleinen Fallzahlen in den Gruppen der Referendare und der Schulleitungen wurde zusätzlich eine exakte Methode neben dem Chi-Quadrat-Unabhängigkeitstest herangezogen, wenn einzelne Zellen mit Fallzahlen ≤ 5 belegt waren. Bei unterschiedlichen Irrtumswahrscheinlichkeiten beim Chi-Quadrat-Test bzw. einer exakten Methode wird der ermittelte Wert der exakten Methode berichtet. Als exakte Methode wurde der Monte-Carlo-Test auf 95%-Konfidenzniveau gerechnet (vgl. hierzu Bortz 1999, S. 128ff.).
- 164 Die Kreuztabellen und die Signifikanzwerte finden sich für den interessierten Leser im Anhang dieser Arbeit.
- 165 Informationen über die Zusammensetzung und die Güte der Skalen findet der Leser im Anhang II, der über die Internetseite des Verlages durch Aufrufen des Buches zugänglich ist (www.klinkhardt.de).
- 166 Kleine Unsicherheiten mögen sich dadurch ergeben, dass zwei Schulleitungen sich unsicher über die Anzahl der Lehramtsanwärter und die genaue Zahl der Lehrpersonen an ihrer Schule waren.
- 167 Angabe von Rücklaufquoten von den einzelnen Schulen, sowie schulspezifische Auswertungen für die zehn Schulen müssen wegen der den Schulen zugesicherten Anonymität unterbleiben.
- 168 Die Zahl bezieht sich auf hauptamtlich und hauptberuflich tätige Lehrkräfte, vgl. MSJK 2005, S. 92.
- 169 In die Auswertung konnten nur 233 Lehrkräfte einbezogen werden. 3 Personen haben keine Angaben gemacht, zudem wurden die 21 Lehramtsanwärter nicht mit in die Auswertung einbezogen, da diese auch in der amtlichen Statistik in Zusammenhang der Altersverteilung nicht mit in die Berechnungen eingebunden sind. Dies gilt für die Berechnung zum Geschlecht und zum Beamtenverhältnis und zum Beschäftigungsverhältnis.
- 170 Diese Berechnung wird in der öffentlichen Statistik ausschließlich auf Basis aller Lehrkräfte (36.399) und nicht auf Basis der hauptberuflichen Lehrkräfte (33.122) durchgeführt.
- 171 Ausschließlich in diese Fragestellung wurde die Gruppe der Lehramtsanwärter (N=21) mit in die Auswertung einbezogen, so dass die Stichprobengröße für diese Auswertung N=254 beträgt. (3 Personen haben keine Funktion der Schule beim Ausfüllen des Fragebogens angegeben).
- 172 Bortz/Döring differenzieren Effektgrößen d in Einheiten der gemeinsamen Standardabweichung in 0,20 (kleiner Effekt), 0,50 (mittlerer Effekt) und 0,80 (großer Effekt) (vgl. 2002, S. 604). Dieser Klassifikation der Effektstärken wird in dieser Arbeit gefolgt. Die Berechnung der Effektstärken wurde durchgängig nach der Formel von Hedges/Olkin 1985, S. 78ff. berechnet.
- 173 Nach der Frage zu Begriff und Inhalt der Personalentwicklung zu Beginn des Fragebogens wurde eine Begriffsbestimmung zur Personalentwicklung in Schulen gegeben, so dass davon ausgegangen werden kann, dass bei den Antwortenden ein einheitliches Begriffsverständnis zur Personalentwicklung in Schulen vorherrscht (vgl. Anlage I zum Fragebogen, der über die Internetseite des Verlages, www.klinkhardt.de durch Aufrufen des Buches zugänglich ist).
- 174 Zu den Aufgaben des Lehrers (unterrichten, erziehen, diagnostizieren, beurteilen und evaluieren) vgl. z.B. Terhart u.a. 2001, S. 49ff.
- 175 Die Signifikanz wurde nach dem exakten Monte-Carlo-Test in einem 95%-Konfidenzintervall überprüft.
- 176 Die Signifikanz wurde nach dem exakten Monte-Carlo-Test überprüft.
- 177 Die Fragestellung lässt keine Rückschlüsse darauf zu, ob die Gespräche in einem formellen Rahmen oder eher informellen Rahmen – etwa bei einem zufälligen Treffen in der Pause – geführt worden sind.
- 178 Die Signifikanz wurde nach mit dem exakten Monte-Carlo-Test auf 95%-Konfidenzniveau untersucht.
- 179 Bei Fort- und Weiterbildungen und E-Learnings kann man externe Anbieter wie Unternehmensberatungen oder Hochschulen zwar nicht ausschließen, aber durch das quantitativ geringe Fortbildungsbudget ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass Anbieter aus diesem Bereich akquiriert worden sind.
- 180 Die Signifikanz im Hinblick auf die Gruppenunterschiede zwischen Schulleitungsmitgliedern und Lehrkräften wurde mit dem exakten Monte-Carlo-Test überprüft.
- 181 Die Merkmalsausprägungen „Teilnahme gewünscht“ und „Teilnahme nicht gewünscht“ ergänzen sich zu 100%.
- 182 Die Signifikanz wurde nach dem exakten Verfahren des Monte-Carlo-Tests überprüft.
- 183 Vgl. hierzu z.B. das von der Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT in Kooperation mit Landesinstituten für Lehrerfortbildung in Bremen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen erarbeitete Instrumentarium (www.schulewirtschaft.de)
- 184 Die Merkmalsausprägungen „ja“, „weiß ich nicht“ und „nein“ ergänzen sich für jedes Item zu 100%.
- 185 Die Signifikanz nach der exakten Monte-Carlo-Methode in einem 95%-Vertrauensintervall überprüft.
- 186 Die Auswertung findet hier ohne die Gruppe der Lehramtsanwärter statt (N=21), da die Fragebatterien der Bedarfsermittlung sich direkt auf die Schule beziehen. Laut Lehrerausbildungsgesetz (LABG) sind die Referendare

- allerdings dem jeweiligen Studienseminar zugeordnet und nicht der Ausbildungsschule.
- 187 Aufgrund der Erfahrungen in der Voruntersuchung wurde die Kategorie „weiß ich nicht“ für diese Frage weggelassen.
- 188 Die Signifikanz wurde durch die exakte Monte-Carlo-Methode auf 95%-Konfidenzniveau überprüft.
- 189 Bei der Interpretation der Stärke des Zusammenhanges wurde sich an der von Bortz/Döring vorgeschlagenen Interpretation orientiert, wonach ein Korrelationskoeffizient (r) zwischen 0,1 und 0,3 als geringer Zusammenhang, ab 0,3 als mittlerer Zusammenhang und ab 0,5 als starker Zusammenhang interpretiert werden (vgl. 2002, S. 604). Diese Richtwerte gelten auch für die Interpretation der Effektstärken von „Cramer V“. Für „Eta“ liegen die Richtwerte zur Klassifikation der Effekte zwischen 0,1 und 0,24 als kleiner Effekt. Korrelationen zwischen 0,25 und 0,39 können als mittlerer Effekt und Korrelationen ab 0,4 als starker Effekt interpretiert wird (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 608).
- 190 Diese positive Grundannahme kann dadurch begründet werden, dass die Schulen freiwillig an dieser Erhebung teilnehmen.
- 191 Der in dieser Arbeit zugrunde liegende schulische Qualitätsbegriff bezieht sich auf die gesamte Schule, geht also über den Bereich des Unterrichts hinaus.
- 192 $n=226$, $p=0,088$. Der Alterseffekt ist folglich nicht auf dem in dieser Arbeit als Kriterium herangezogenen 5%-Niveau signifikant.
- 193 $n=226$, $p=0,000$.
- 194 $n=225$, $p=0,000$.
- 195 $n=223$, $p=0,079$.
- 196 $n=223$, $p=0,000$.
- 197 $n=199$, $p=0,048$.
- 198 $n=180$, $p=0,001$.
- 199 $n=187$, $p=0,000$.
- 200 $n=180$, $p=0,001$.
- 201 $n=227$, $p=0,000$.
- 202 $n=203$, $p=0,026$.
- 203 $n=74$, $p=0,000$.
- 204 $n=106$, $p=0,000$.
- 205 $n=102$, $p=0,003$.
- 206 $n=206$, $p=0,000$.
- 207 $n=220$; $p=0,000$.
- 208 $n=220$, $p=0,000$.
- 209 $n=202$, $p=0,000$.
- 210 $n=219$, $p=0,008$.
- 211 $n=222$, $p=0,000$.
- 212 $n=224$, $p=0,000$.
- 213 $n=220$, $p=0,000$.
- 214 $n=204$; $p=0,000$.
- 215 Aktuelle Ankündigungen bzw. differenziertere Darstellungen zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ findet der interessierte Leser bis zum Projektende 2008 unter der Internetadresse www.selbststaendige-schule.nrw.de. Die Seite wird von der Projektleitung verantwortet.
- 216 Genauere Information bzw. laufende Aktualisierung findet der interessierte Leser bis zum Ende des Projektes im Jahr 2008 unter der Internetadresse www.begleitforschung-selbststaendige-schule-nrw.de.
- 217 Wegen der rechtlichen Bestimmung im Kommentar zum Gesetzestext (vgl. Kapitel 4.3.2) ist allerdings davon auszugehen, dass der von der Projektleitung genutzte Begriff der Personalentwicklung nicht in allen Bereichen mit der in dieser Arbeit zugrunde gelegten Begriffsbestimmung deckungsgleich ist, sondern – etwa wegen Einbeziehung der schulischen Personalauswahl – hohe Überschneidungen mit dem in dieser Arbeit verwendeten Begriff des Personalmanagements aufweist (vgl. hierzu Kapitel 2.1).
- 218 Der Begriff der regionalen Bildungslandschaften im Rahmen des Modellvorhabens ist schwierig fassbar zu machen. Weisker beschreibt, dass ein langfristiges Ziel in Nordrhein-Westfalen die Schaffung regionaler Bildungslandschaften sein soll, in denen *„alle Schulen der Region, Betriebe, Volkshochschulen, Kindergärten, Bibliotheken, Weiterbildungseinrichtungen, Museen, Musikschulen, Verbände und andere im Sinne eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses kooperieren“* (2004, S. 37). Eine weitere Aufarbeitung zum Gegenstand regionaler Bil-

dundungslandschaften im Rahmen des Modellvorhabens findet sich bei Lohre 2005, S. 152ff.

- 219 Dem Modellvorhaben kommt dabei auf politischer Ebene eine Vorreiter-Funktion zu, denn Publikationen aus dem Ministerium ist zu entnehmen, dass spätestens im Jahr 2009 alle Schulen im Bundesland NRW „selbstständig“ im Sinne des Projektes werden sollen (vgl. Brabeck 2005, S. 203).
- 220 Im Zeitraum zwischen den drei Erhebungswellen, in den Jahren 2004 und 2006 also, werden auf einen qualitativen Forschungszugang ausgerichtete Fallstudien durchgeführt, die in dieser Arbeit allerdings nicht thematisiert und deshalb nicht näher ausgeführt werden (vgl. hierzu begleitforschung-selbststaendige-schule-nrw.de).
- 221 Die Zahl bezieht sich auf hauptamtlich und hauptberuflich tätige Lehrkräfte, vgl. MSJK 2005, S. 92.
- 222 Die Beschreibung der anderen eingesetzten Skalen in diesem Kapitel können dem Kapitel 7.2.7 entnommen werden. Kriterien darüber sind im Anhang I aufgeführt.
- 223 Frage: Haben Sie in den letzten zwei Jahren an Fortbildungsmaßnahmen teilgenommen? Wenn ja, in welchem Bereich und an wie vielen?
- 224 Frage: Die Kooperationsvereinbarungen Ihrer Schule wurden bestimmte Ziele festgelegt. Welche der folgenden Aussagen finden Sie zutreffend?
- 225 Skala „Ablehnung von PE im Berufsalltag“ (Standardabweichung Lehrer: 0,769; Schulleitungsmitglieder: 0,515). Skala „Bedeutung von Personalentwicklung“ (Standardabweichung: Lehrer: 0,669; Schulleitungsmitglieder: 0,476).
- 226 Um die Signifikanz mit dem Chi-Quadrat-Test zu untersuchen, wurden die Variablen auf zwei Merkmalsausprägungen, nämlich „bekannt“ und „unbekannt“ dichotomisiert. Die Signifikanzüberprüfung mit dem exakten Monte-Carlo-Test wies keinerlei signifikante Unterschiede zwischen den Schulleitungen und den Lehrkräften auf.
- 227 Die Skala befindet sich ausschließlich in der Lehrerbefragung der Zwischenerhebung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ NRW.
- 228 Mehrfachantworten möglich.
- 229 Die Signifikanz wurde mit dem exakten Monte-Carlo-Verfahren auf Grundlage eines 95%-Konfidenzintervalls überprüft.
- 230 Lehrer=404, SL=15.
- 231 n=480.
- 232 n=481.
- 233 n=488.
- 234 n=392; p=0,000.
- 235 n=353; p=0,000.
- 236 n=362; p=0,004.
- 237 n=365; p=0,025.
- 238 n=19, p=0,354.
- 239 n=464, p=0,000.
- 240 In dieses Vergleichskapitel wurden ausschließlich die Lehrkräfte und Schulleitungsmitglieder einbezogen (N=233), die Gruppe der Lehramtsanwärter (N=21) wurde ausgespart, da diese Gruppe im Modellvorhaben nicht mit untersucht worden ist.
- 241 Die Untersuchung auf Signifikanz wurde mit der exakten Monte-Carlo-Methode auf einem 95%-Konfidenzniveau durchgeführt.
- 242 Frage im Schulleitungsbogen: Von wem werden die durch die neue Sachmittelbewirtschaftung anfallenden Verwaltungsaufgaben an Ihrer Schule übernommen?
- 243 n=223, p=0,079.
- 244 n=223, p=0,000.
- 245 n=488; p=0,042.
- 246 n=481; p=0,044.
- 247 n=180, p=0,001.
- 248 n=180, p=0,001.
- 249 n=187, p=0,000.
- 250 n=392; p=0,000.
- 251 n=353; p=0,000.
- 252 n=362; p=0,004.
- 253 n=365; p=0,025.

254 $n=222$, $p=0,000$.

255 $n=480$.

256 Bedeutungsbeimessung und Akzeptanz von Personalentwicklung korrelieren signifikant stark negativ in beiden Stichproben.

257 Auf Basis der Daten aus der Zwischenerhebung des Modellvorhabens „Selbständige Schule“ können keine Angaben zur Forschungsfrage III getroffen werden.

258 Es wurde versucht, die Vornamen der Autoren stets auszusprechen. Dies war nicht immer möglich, weil in den Dokumenten teilweise entsprechende Angaben fehlten.

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
BAT	Bundesangestelltentarif
BBG	Bundesbeamtengesetz
BBesG	Bundesbesoldungsgesetz
BLK	Bund-Länder-Kommission
bspw.	Beispielsweise
ebd.	ebenda
et al.	et alii (lat. und andere)
EUR	Euro
f.	folgende
FB	Fachbereich
ff.	fort folgende
GG	Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
i.d.F.	in der Fassung vom
Jg.	Jahrgang
IW	Institut der deutschen Wirtschaft
lat.	Lateinisch
LfS	Landesinstitut für Schule/Qualitätsagentur des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen
HRM	Human Ressource Management
KMU	Kleine und mittelständische Unternehmen
LABG	Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz) in der Fassung der Bekanntmachung vom 18. September 1998, geändert durch Gesetz vom 15. Juni 1999
LK	Lehrerkonferenz
LfS	Landesinstitut für Schule im Bundesland Nordrhein-Westfalen
LID	Lehrerindividualdatei
MSJK	Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
MSWWF	Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen
MV	Modellvorhaben „Selbstständige Schule NRW“
MW	Mittelwert
NRW	Nordrhein-Westfalen

OHP	Overhead Projektor
PE	Personalentwicklung
RdErl.	Runderlass
Rdnr.	Randnummer
resp.	respektive
S.	Seite
SchulG NRW	Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen
SD	Standardabweichung
SL	Schulleitung
Sp.	Spalte
Strg.	(schulische) Steuergruppe
s.o.	siehe oben
s.u.	siehe unten
Tab.	Tabelle
u.a.	und andere(s)
VOSS	Verordnung zur Durchführung des Modellvorhabens ‚Selbstständige Schule‘ vom 12. April 2002
z.B.	zum Beispiel

Literatur- und Materialverzeichnis²⁵⁸

1. Literatur

- ACKEREN, VAN ISABELL: Evaluation, Rückmeldung und Schulentwicklung. Erfahrungen mit zentralen Tests, Prüfungen und Inspektionen in England, Frankreich und den Niederlanden. Münster et al. 2003
- ANGRIST, JOSHUA D./LAVY, VICTOR: Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. In: *Journal of Labor Economics*. Heft 19/2001, S. 343–369
- ARNOLD, ROLF/BLOH, EGON: Grundlagen der Personalentwicklung im lernenden Unternehmen – Einführung und Überblick. In: ARNOLD, ROLF/BLOH, EGON (HRSG.): *Personalentwicklung in lernenden Unternehmen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Band 27. Hohengehren 2001
- ARNOLD, ROLF: Bildung und/oder Qualifikation? Differenzen und Konvergenzen in der betrieblichen Weiterbildung. In: ARNOLD, ROLF. (HRSG.): *Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifizierung*. Frankfurt a. M. 1995, S. 1–26
- AVENARIUS, HERMANN/KIMMIG, THOMAS/RÜRUP, MATTHIAS: Die rechtlichen Regelungen der Länder der Bundesrepublik Deutschland zur erweiterten Selbstständigkeit der Schule. Eine Bestandsaufnahme. Berlin 2003
- AVENARIUS, HERMANN ET AL.: Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen 2003
- AVENARIUS, HERMAN: Berufliche Schulen als Kompetenzzentren regionaler Bildungsnetzwerke – Rechtliche Rahmenbedingungen. In: *Die berufsbildende Schule*, 54/2000, S. 86–90
- BALZERREIT, B.: Personalwesen im öffentlichen Dienst. In: Gangler, Eduard et al. (Hrsg.): *Handwörterbuch des Personalwesens*. 2. Auflage. Stuttgart 1992, Sp. 1840–1853
- BARTZ, ADOLF: Personalmanagement in der Schule. Schulleitungsfortbildung. 1. Auflage. Soest 2004
- BATTIS, ULRICH: Stand und Perspektiven des Personalrechts des öffentlichen Dienstes. In: WAGNER, DIETER (HRSG.): *Personal und Personalmanagement in der modernen Verwaltung*. Schriftenreihe des Kommunalwissenschaftlichen Instituts der Universität Potsdam. Band 3. Berlin 1998, S. 91–102
- BAUER, KARL-OSWALD: Supervision und Coaching. In: *Die Lernende Schule*, 16/2001, S. 28–30
- BAUER, KARL-OSWALD: Die richtige Person an den richtigen Platz – Schulentwicklung ist auch Personalentwicklung. In: *Friedrich-Jahresheft* 1998, S. 110–113
- BAUER, KARL-OSWALD/KANDERS, MICHAEL: Burnout und Belastung von Lehrkräften. In: ROLFF, HANS-GÜNTER ET AL. (HRSG.): *Jahrbuch für Schulentwicklung – Daten, Beispiele, Perspektiven*. Band 10. Weinheim und München 1998, S. 201–234
- BEA, FRANZ XAVER/DICHTL, ERWIN/SCHWEITZER, MARCELL: *Allgemeine Betriebswirtschaftslehre*. Band 1: *Grundfragen*. 6. Auflage. Stuttgart und Jena 1992
- BECKER, GARY S.: *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special References to Education*. New York 1964
- BECKER, MANFRED: Personalentwicklung. In: GAUGLER, EDUARD ET AL. (HRSG.): *Handwörterbuch des Personalwesens*. 3. Auflage. Stuttgart 2004, Sp. 1500–1512
- BECKER, MANFRED: Die neue Rolle der Personalentwicklung. In: *Personal* 02/2003, S. 14–17
- BECKER, MANFRED: *Personalentwicklung – Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis*. 3. Auflage. Stuttgart 2002a
- BECKER, FRED G.: *Lexikon des Personalmanagements. Über 1000 Begriffe zu Instrumenten, Methoden und rechtlichen Grundlagen betrieblicher Personalarbeit*. 2. Auflage. München 2002b
- BECKER, MANFRED: *Aufgaben und Organisation der betrieblichen Weiterbildung*. 2. Auflage. München 1999
- BECKER, MANFRED/SCHWERTNER, ANKE: *Personalentwicklung als Kompetenzentwicklung*. München 2002
- BECKER, MANFRED/SCHWARZ, VOLKER: *Personalentwicklung in Theorie und Praxis. Forschungsgegenstand und wei-*

- terführende Forschungsfragen. In: BECKER, MANFRED. (HRSG.): Theorie und Praxis der Personalentwicklung. Aktuelle Beiträge aus Theorie und Praxis. München 2003
- BEEBY, C.E.: The meaning of evaluation. In: DEPARTMENT OF EDUCATION (HRSG.): Current Issues in Education. 4. Auflage. Wellington 1977, S. 68–78
- BEEZ, SIBYLLE: Hoffnungsträger „Autonome Schule“. Zur Struktur der pädagogischen Wunschdebatte um die Befreiung der Bildungsinstitution. Beiträge zur empirischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Band 10. Frankfurt a. M. 1997
- BEGLEITFORSCHUNG DES MODELLVORHABENS „SELBSTSTÄNDIGE SCHULE NRW“ (HRSG.): Interner Zwischenbericht über die bisherigen Arbeiten zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“. Dortmund und Essen 2005 (unveröffentlichtes Dokument)
- BEHREND, THOMAS: Personalmanagement in Klein- und Mittelbetrieben. In: GAUGLER, EDUARD ET AL. (HRSG.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Auflage. Stuttgart 2004, Sp. 1575–1583
- BEHÖRDE FÜR SCHULE, JUGEND UND BERUFSBILDUNG DER FREIEN HANSESTADT HAMBURG: Einarbeitung und Integration neuer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Hamburg 1999
- BEHÖRDE FÜR SCHULE, JUGEND UND BERUFSBILDUNG DER FREIEN HANSESTADT HAMBURG: Personalentwicklung im Schulbereich. Hamburg 2000
- BELLENBERG, GABRIELE/THIERACK, ANKE: Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland. Bestandsaufnahme und Reformbestrebungen. Opladen 2003
- BELLENBERG, GABRIELE/BÖTTCHER, WOLFGANG/KLEMM, KLAUS: Stärkung der Einzelschule. Neue Ansätze der Ressourcen Geld, Zeit und Personal. Neuwied und Kriftel 2001
- BENNINGHAUS, HANS: Deskriptive Statistik. Teubner Studienskripten. Stuttgart und Leipzig 1998
- BERGNER, THOMAS: Burn-out bei Ärzten. Lebensaufgabe statt Lebens-Aufgabe. Mindestens 20 Prozent der Ärzte leiden am Burn-out-Syndrom. Die Entwicklung emotionaler Kompetenz kann davor schützen. In: Deutsches Ärzteblatt, Jg. 101, Heft 33, 13. August 2004, S. 1866–1868
- BERTHEL, JÜRGEN: Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 5. Auflage. Stuttgart 1997
- BERTHEL, JÜRGEN: Fort- und Weiterbildung. In: GAUGLER, EDUARD/WEBER, WOLFGANG: Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart 1992, Sp. 883–898
- BERTHEL, JÜRGEN: Personal-Management. 2. Auflage. Stuttgart 1989
- BERTHEL, JÜRGEN/BECKER, FRED G.: Personal-Management. Grundzüge für Konzeptionen betrieblicher Personalarbeit. 7. Auflage. Stuttgart 2003
- BESSOTH, RICHARD: Der Nachweis guter Arbeit: Neue Ziele und Wege in der Leistungsbeurteilung. In: Pädagogische Führung, 3/2001, S. 117–122
- BILDUNGSKOMMISSION NRW (HRSG.): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein Westfalen. Neuwied 1995
- BONSEN, MARTIN: Schule, Führung, Organisation. Eine empirische Studie zum Organisations- und Führungsverständnis von Schulleiterinnen und Schulleitern. Münster et al. 2003
- BONSEN, MARTIN ET AL.: Die Wirksamkeit der Schulleitung. Empirische Annäherungen an ein Gesamtmodell schulischen Leitungshandeln. Weinheim und München 2002
- BORTZ, JÜRGEN/DÖRING NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. Auflage. Springer-Verlag, Berlin und Heidelberg 2002
- BORTZ, JÜRGEN: Statistik für Sozialwissenschaftler. 5. Auflage. Springer Verlag, Berlin, Heidelberg und New York 1999
- BÖTTCHER, WOLFGANG/GÖRTZ, PETRA/MEETZ, FRANK/ORTMANN, ANDREA: Budgetierung und ihr pädagogisches Potenzial. Ein Überblick über internationale Tendenzen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. 2006 (im Erscheinen)
- BÖTTCHER, WOLFGANG: Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim und München 2002
- BÖTTCHER, WOLFGANG: Ist ein Dialog zwischen Pädagogik und Ökonomie möglich? Eine Diskussion am Beispiel von Anreizsystemen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg., 6/2001, S. 893–911
- BRABECK, HERIBERT: Wie geht es mit der Selbstständigen Schule weiter? In: SchulVerwaltung NRW, Nr. 7/8 2005. S. 202–204
- BROHM, MICHAELA: Personalentwicklung in der Schule: Balanceakt zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Orga-

- nisationsanforderungen. In: BERNTZEN, DETLEF/GEHL, MARCUS (HRSG.): Forum Lehrerbild – Personalentwicklung im Bildungssystem. Tagungsdokumentation. ZfL-Text Nr. 5. Münster 2005, S. 52–64
- BROSIOUS, FELIX: SPSS 12. Das mitp-Standardwerk. Bonn 2004
- BUCHEN, HERBERT: Management von Schule statt Schulverwaltung. Schulleitungsfortbildung. Verlag 1. Auflage. Soest 2004
- BUHREN, CLAUS G./ROLFF, HANS-GÜNTER: Personalentwicklung in Schule. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Weinheim und Basel 2002
- BUHREN, CLAUS G./KILLIUS, DAGMAR/MÜLLER, SABINE: Selbstevaluation von Schule – wie Lehrerinnen und Lehrer sie sehen. In: ROLFF, HANS-GÜNTER ET AL. (HRSG.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 10. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München 1998, S. 235–270
- BUNDESAMT FÜR STATISTIK 2006. (Online unter: www.destatis.de, besucht am 23.04.2006)
- BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT SCHULE WIRTSCHAFT UND BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHE ARBEITSGEBERVERBÄNDE: PROFILLehrer – Personalentwicklung im Unternehmen Schule. Köln 2005
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (HRSG.): Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn 2003
- BUNGARD, WALTER: Mitarbeiterbefragungen. In: GAUGLER, EDUARD ET AL. (HRSG.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Auflage. Stuttgart 2004, Sp. 1203–1213
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK): BLK Bildungsfinanzbericht 2001/2002. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 108–II. Bonn 2003
- BÜSSING, ANDRÉ: Arbeitszufriedenheit. In: GAUGLER, EDUARD ET AL. (HRSG.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Auflage. Stuttgart 2004, Sp. 462–474
- CEZANNE, WOLFGANG: Grundzüge der Makroökonomik. 6. Auflage. München und Wien 1995
- CHRISTIANI, REINHOLD: Ein Fortbildungsbudget für jede Schule. In: Schulverwaltung NRW, 1/2004, S. 3
- CONRAD, PETER/PIEPER, RÜDIGER: Personalmanagement. In: PIEPER, RÜDIGER ET AL. (HRSG.): Management: Bedingungen, Erfahrungen, Perspektiven. Wiesbaden 1990, S. 245–303
- CONRADI, WALTER: Personalentwicklung. Stuttgart 1983
- CORTINA, KAI S. ET AL.: Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek 2003
- DALIN, PER: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied und Kriftel 1999
- DALIN, PER /ROLFF, HANS-GÜNTER: Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Soest 1990
- DARLING-HAMMOND, LINDA: Educating Teachers for the Next Century: Rethinking Practice and Policy. In: GRIFFIN, G. A. (ED.). The Education of Teachers: Ninety-Eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago 1999, S. 221–256
- DEGENDORFER, WALTER, H/REISCH, RENATE/SCHWARZ, GUIDO: Qualitätsmanagement und Schulentwicklung. Theorie – Konzept – Praxis. 1. Auflage. Wien 2000
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil 1: Verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Stuttgart 1973
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (HRSG.): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1972
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (DIPF): Wissenschaftliche Begleitung des Modellvorhabens „Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen“ (MoSeS) im Land Brandenburg. Bericht über die Ausgangserhebung. Berlin und Frankfurt. 2004a
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (DIPF): Wissenschaftliche Begleitung des „Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS)“ im Land Berlin. Bericht über die Ausgangserhebung. Berlin/Frankfurt 2004b
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (HRSG.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003
- DITTON, HARTMUT: Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft 2000, S. 73–92
- DÖBERT, HANS: Deutschland. In: DÖBERT, HANS/GEISSLER, GERD. (HRSG.): Schulauf•n•mie in Eur•pa: Umgang mit dem Thema, The•retisches Pr•blem, Eur•päischer K•ntext, Bildungshist•rischer Exkurs. 1. Auflage. Baden-

- Baden 1997, S. 117–145
- DOHMEN, DIETER/KLEMM, KLAUS/WEISS MANFRED: Bildungsfinanzierung in Deutschland: Grundbegriffe, Rahmen-daten und Verteilungsmuster. Essen, Frankfurt und Köln 2003
- DOMSCH, MICHEL E./REINECKE, PETER: Partizipative Personalentwicklung. In: KOSSBIEL, H. (HG.): Personalentwicklung. Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung. Sonderheft 14. Wiesbaden 1982, S. 64–81
- DOPPE, MICHAEL/RICHTER, THOMAS: Grundlagen der Personalentwicklung I. Personalführung, Jahresgespräche, Führungsfeedback. Schulmanagement Handbuch Band 101. Jg. 21. München 2002
- DRESCHER, ANNE: Personalentwicklung im Reformprozess. Eine Standortbestimmung zur Personalentwicklung im öffentlichen Dienst. In: BECKER, MANFRED/SCHWARZ, VOLKER (HRSG.): Theorie und Praxis der Personalentwicklung. Aktuelle Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. München 2001 S. 54–70
- DRUMM, HANS-JÜRGEN: Personalwirtschaft. 4. Auflage. Berlin u.a. 2000
- DUBS, ROLF: Qualitätsmanagement in Schule. Landesinstitut für Schule, Schulleitungsfortbildung. Soest 2004
- DUBS, ROLF: Personalmanagement. Studienbrief des Zentrums für Fernstudien der Universität Kaiserslautern. 2001a
- DUBS, ROLF: New Public Management im Schulwesen. In: THOM, NORBERT/ZAUGG, ROBERT J.: Excellence durch Personal- und Organisationskompetenz. Bern 2001b, S. 419–440
- DUBS, ROLF: Qualifikationen für Lehrkräfte. In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen. Re-vue suisse pour l'enseignement commercial. 84. Jg. 4/1990, S. 115–140
- EIKENBUSCH, GERHARD: Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin 1998
- ENDER, BIANCA/STRITTMATTER, ANTON: Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe. Wien, München, Bozen 2001
- FALLNER, HEINRICH UND POHL, MICHAEL: Coaching mit System. Die Kunst nachhaltiger Beratung. Opladen 2001
- FAULSTICH, PETER: Weiterbildung. In: CORTINA, KAI S. ET AL. (HRSG.): Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek 2003, S. 625–660
- FEND, HELMUT: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen – Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmo-delle. Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft, S. 55–72
- FEND, HELMUT: Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule. 82. Jg. 3/1986, S. 275–292
- FISCHER, DIETLIND: Braucht Schulentwicklung eine Steuergruppe? Aufgaben und Funktionen von Steuergruppen. In: Journal für Schulentwicklung, 3/1998, S. 26–30
- FLOHR, BERND/NIEDERFEICHTNER, FRIEDRICH: Zum gegenwärtigen Stand der Personalentwicklungsliteratur: Inhalte, Probleme und Erweiterungen. In: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung. Sonderheft 14. Wiesbaden 1982, S. 11–49
- FRENCH, WENDELL .L./BELL, JR., CECIL, H.: Organisationsentwicklung. Berlin 1994
- FREISTAAT SACHSEN STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: Personalentwicklungskonzept für den Geschäftsbereich des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus – Rahmenkonzept. Dresden im Oktober 2002
- FÜSSEL, HANS-PETER: Von den Schwierigkeiten mit dem Umgang der „Schulautonomie“ – ein Versuch, sich einem komplizierten Gegenstand zu nähern. In: DÖBERT, HANS/GEISLER, GERT [HRSG.]: Schulautonomie in Europa: Umgang mit dem Thema, Theoretisches Problem, Europäischer Kontext, Bildungshistorischer Exkurs. 1.Aufla-ge. Baden-Baden 1997, Seite 11–25
- GABLER: Wirtschaftslexikon. 13. Auflage. Wiesbaden 1993
- GAUGLER, EDUARD/OECHSLER WALTER A./WEBER, WOLFGANG: Personalwesen. In: GAUGLER, EDUARD ET AL. (HRSG.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Auflage. Stuttgart 2004, Sp. 1653–1663
- GAUGLER, EDUARD: Personalwesen, betriebliches. In: Handwörterbuch der Betriebswirtschaft. 4. Auflage. Stuttgart 1975, Sp. 2956–2966
- GEWERKSCHAFT FÜR ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT (GEW): Was sind „Mitarbeitergespräche mit Zielvereinbarun-gen“? Online unter: http://gew-nrw.de/recht/mitbest/aus_persararb/rugmitbestpararbeitakt.cfm [gefunden am 21.12.2005]
- GOLEMAN, DANIEL: Emotionale Intelligenz. 12. Auflage. München 1999
- GUDJONS, HERBERT: Belastungen und neue Anforderungen – Aspekte der Diskussion um Lehrer und Lehrerinnen in den 80er und 90er Jahren. In: BASTIAN, JOHANNES ET AL.: Professionalisierung im Lehrerberuf. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Opladen 2000, S. 33–51
- GUTHEIM, VOLKER: Neue Rolle der Schulleitung: Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer steuern. In: SchulVerwal-tung NRW, 10/2003, S. 263–264

- HARTEIS, CHRISTIAN: Zur Diskussion über Konvergenz ökonomischer und pädagogischer Prinzipien betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2/2004, S. 277–290
- HAUNSCHILD, AXEL: Humanvermögensrechnung. In: GAUGLER, EDUARD ET AL. (HRSG.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Auflage. Stuttgart 2004, Sp. 887–896
- HAX, K.: Personalpolitik in der Unternehmung. Reinbek 1977
- HEDGES, LARRY V./OLKIN, INGRAM: Statistical Methods for Meta-Analysis. Orlando et al. 1998
- HEGER, BARDO: Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsmöglichkeiten in mittelständischen Unternehmen. Frankfurt a. M. u.a. 1996
- HENTZE, JOACHIM: Personalwirtschaftslehre 1. 3. Auflage. Bern und Stuttgart 1986
- HENTZE, JOACHIM/KAMMEL, ANDREAS: Personalwirtschaftslehre 1. 7. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien 2001
- HERCHER, JUTTA/SCHAEFERS, CHRISTINE/TREPTOW, EVA/TERHART, EWALD: Die Mitwirkung der Schulen bei der Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern, Erfahrungen und Wirkungen, Ein Bericht an das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW. Münster 2004
- HILB, MARTIN: Integriertes Personalmanagement. Ziele – Strategien – Instrumente. 7. Auflage. Neuwied 2001
- HILB, MARTIN: Integriertes Personalmanagement. Ziele – Strategien – Instrumente. 6. Auflage. Neuwied 1999
- HOHLBAUM, ANKE/OLESCH, GUNTHER: Human Resources. Modernes Personalwesen. Rinteln 2004
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTHER: Die Halbtagsgrundschule bis mittags – Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. Weinheim und München 2002
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTHER: Schulkultur und Innovation – Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In: HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTHER (HRSG.): Entwicklung und Schulkultur. Neuwied 1995, S. 6–36
- HOPPE, CLAUDIA: Die Fortbildungsoffensive. In: Beiträge zur „Selbstständigen Schule“. Verantwortung für Qualität. Band I. Troisdorf 2004, S. 60–74
- HORSTER, LEONARD: Die Einarbeitung neuer Lehrkräfte als Beginn der Personalentwicklung. Potenzen nutzen, statt dequalifizieren! In: BUCHEN, HERBERT ET AL.: Personalführung und Schulentwicklung. Stuttgart 2001, S. 140–154
- HUBER, STEPHAN G.: School Effectiveness: Was macht Schulen wirksam? In: schul-management. Jg. 30, 2/1999, S. 10–17
- Iller, Carola: Gestaltung der Weiterbildung und Weiterbildung der Beschäftigten. Eine empirische Untersuchung in kleineren und mittleren Unternehmen. Dissertation. München 2000
- INGENKAMP, KARLHEINZ: Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Studienausgabe. 4. Auflage. Weinheim und Basel 1997
- IPFLING, HEINZ JÜRGEN: Schulkultur in der Diskussion. In: Grundschulmagazin, 12/1996, S. 4–6
- IWD (INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT IN KÖLN): Lehrerfortbildung – Nachhilfe ist Chefache. In: Informationsdienst der deutschen Wirtschaft Köln (Hrsg.). Jg. 31, 22. Dezember 2005, S. 6–7
- IWD (INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT IN KÖLN): Lehrerarbeitszeiten international: Deutsche im Mittelfeld. In: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft. Jg. 28, 5. Dezember 2002, S. 5
- JACOB, BRIAN A./LEFGREN, LARS: The Impact of Teacher Training on Student Achievement: Quasi-Experimental Evidence from School Reform Efforts in Chicago. Working Paper 8916 of National Bureau of Economic Research. Cambridge (USA) April 2002
- JAMBU, MICHEL.: Explorative Datenanalyse. Stuttgart 1992
- JÜLICH, CHRISTIAN/VAN DEN HÖVEL, WERNER/PACKWITZ, JÖRG: Schulrechtshandbuch Nordrhein-Westfalen. Kommentar zum Schulgesetz NRW mit Ratgeber und ergänzenden Vorschriften. München 2006
- KAHL, REINHARD: Überfordert, alleingelassen, ausgebrannt. Deutsche Lehrer – Eine Polemik. In: Geo Wissen, 31/2003, S. 52–61
- KAILER, NORBERT: Fort- und Weiterbildung. In: GAUGLER, EDUARD ET AL. (HRSG.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Auflage. Stuttgart 2004, Sp. 768–778
- KAISER, FRANZ JOSEF/PÄTZOLD, GÜNTHER: Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 1999
- KEMPFFERT, GUY/ROLFF, HANS-GÜNTHER: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim und Basel 2000
- KEUFFER, JOSEF/OELKERS, JÜRGEN (HRSG.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzter Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim und Basel 2001
- KIENBAUM: Organisationsuntersuchung der Staatlichen Prüfungsämter und Studienseminare des Landes Nordrhein-Westfalen. Im Auftrag des Arbeitsstabes Aufgabenkritik der Landesregierung beim Finanzministerium des Landes

Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2000

- KIPER, HANNA: Einführung in die Schulpädagogik. Weinheim und Basel 2002
- KLEMM, KLAUS: Altersstruktur – Pensionierungen – Einstellungsbedarf. Eine Analyse der Altersstruktur bei deutschen Lehrerinnen und Lehrern. In: Pädagogik. 7–8/2005, S. 46–47(a)
- KLEMM, KLAUS: Mangel an qualifizierten Erwerbstätigen werden die Schulreformen befördern. In: ifo-Schnelldienst. 58. Jg., 44–46 KW, 18. November 2005, S. 9–12 (b)
- KLEMM, KLAUS/MEETZ, FRANK: Schulen werden selbstständiger – Eigenständigeres Ressourcen- und Personalmanagement. In: Essener Unikate – Berichte aus Forschung und Lehre. 24/2004, S. 8–19
- KLEMM, KLAUS: Bildungsinvestitionen: Grundlage für Wirtschaftswachstum. In: Buchen, Herbert et al. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin 2000. Ergänzungslieferung 20. September 2004, S. 1–12
- KLEMM, KLAUS: Lehrbedarfsplanung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 2/1995, S. 154–163
- KLIPPERT, HEINZ: Schulen entwickeln – Unterricht gestalten. In: Pädagogik. 49. Jg. 2/1997, S. 12–17
- KLÖS, HANS-PETER/PLÜNNECKE, AXEL: Bildung in Deutschland: eine bildungsökonomische Einordnung. In: KLÖS, HANS-PETER/WEISS, REINHOLD (Hrsg.): Bildungsbenchmarking Deutschland. Was macht ein effizientes Bildungssystem aus? Köln 2003, S. 17–42
- KNAIER, WERNER: Kommunales Haushalts- und Dienstrecht im Wandel der Verwaltungsmodernisierung. 1. Auflage. Baden-Baden 1999
- KNAUT, GISELA: Schulen entscheiden über ihre Fortbildung. Projektmittel für schulinterne Fortbildung und Fortbildungsbudgets. In: Pädagogik. 56. Jg. 10/2004, S. 29–33
- KOCH, RAINER: Personalmanagement im öffentlichen Dienst. In: GAUGLER, EDUARD ET AL. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Auflage. Stuttgart 2004, Sp. 1566–1574
- KÖNIG, ECKARD/ZEDLER PETER: Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel 2002
- KOLZAREK, BARBARA/LINDAU-BANK, DETLEV: Personalmanagement in der Schule. 5. Teil: Personalentwicklung – Mitarbeiter einbeziehende Personalbeurteilung. In: Der berufliche Bildungsweg (bbw). 3–4/2005, S. 5–15
- KOLZAREK, BARBARA/LINDAU-BANK, DETLEV: Personalmanagement in der Schule. In: Der berufliche Bildungsweg (bbw). 10/2004, S. 9–17
- KRAMNIS-AEBISCHER, KATHRIN: Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern u.a. 1995
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2002–2015. Bonn 2003
- KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT: Konzeption 2004. Personal- und Stellenentwicklung an öffentlichen Schulen des Landes Sachsen-Anhalt. Magdeburg 2004
- LANGE, HERRMANN: Schulautonomie und Personalentwicklung für Schulen. In: DASCHNER, PETER/ROLFF, HANS GÜNTER/STRYCK, TOM (Hrsg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim und München 1995
- LANGE, HERMANN: Das Personal ist unser Kapital. Personalentwicklung in Schule und Schulverwaltung. In: Pädagogik. 5/1994, S. 16–21
- LESCHINSKY, ACHIM/CORTINA, KAI S.: Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik. In: CORTINA, KAI S. et al.: Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek 2003, S. 20–51
- LOHRE, WILFRIED: Freiheit und Verantwortung an eigenverantwortlichen Schulen. Anmerkungen aus Erfahrungen mit den „selbstständigen Schulen“. In: Schule heute, Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung. 46. Jg. 3/2006, S. 6–8
- LOHRE, WILFRIED: Regionalisierung im Bildungsbereich. In: BUCHEN, HERBERT ET AL.: Schule auf dem Weg zur Selbstständigkeit. Stuttgart et al 2005, S. 152–162
- LOOSS, W.: Coaching für Manager – Problembewältigung unter vier Augen. Landsberg/Lech 1991
- LÜDERS, MANFRED: Die Bedeutung der Professionalisierung des Lehrers für die Qualitätssicherung von Schule. In: ACKERMANN, HEIKE/WISSINGER, JOCHEN (Hrsg.): Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität. Neuwied 1998, S. 77–87
- MAAG-MERKI, KATHARINA/BÜELER, XAVER: Schulautonomie in der Schweiz. Eine Bilanz auf empirischer Basis. In: ROLFF, HANS-GÜNTER (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, München 2002, S. 131–161
- MACHARZINA, KLAUS: Unternehmensführung. Das internationale Managementwissen. Wiesbaden 1999.
- MAGNUS, STEPAHN: E-Learning. 1. Auflage. Wiesbaden 2001
- MALORNY, CHRISTIAN/KASSEBOHM, KRISTIAN: Brennpunkt TQM. Rechtliche Anforderungen, Führung und Organi-

- sation, Auditierung und Zertifizierung nach DIN ISO 9000ff. Stuttgart 1994
- MARR, RAINER/GÖHRE, OLIVER: Die Entwicklung eines Qualitätskonzeptes für das Personalmanagement. Ein erster empirischer Ansatz. In: KLIMECKI, RÜDIGER/REMER, ANDREAS (HRSG.): Personal als Strategie. Neuwied, Kriftel, Berlin 1997, S. 367–395
- MARTIN, ALBERT: Personal als Ressource? In: Martin, Albert (Hrsg.): Personal als Ressource. Beiträge der Tagung des Arbeitskreises „Empirische Personal- und Organisationsforschung“ am 28./29. März an der Universität Lüneburg. 1. Auflage. München 2003, S. 5–52
- MARTIN, ALBERT: Personal – Theorie, Politik, Gestaltung. Stuttgart, Berlin, Köln 2001
- MAYRHOFER, WOLFGANG/NIENHÜSER, WERNER/WEBER, WOLFGANG: Taschenlexikon Personalwirtschaft. Stuttgart 1997
- MEETZ, FRANK: Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung an deutschen Schulen – Eine (empirische) Bestandsaufnahme. In: BERNTZEN, DETLEF/GEHL, MARCUS: Forum Lehrerbild: Personalentwicklung im Bildungssystem. Tagungsdokumentation Münster 13. Oktober 2004. ZfL-Text Nr. 5. Münster 2005, S. 5–18
- MEETZ, FRANK/SPRÜTTEN, FRANK: Die Situation am Lehrerarbeitsmarkt sendet gegensätzliche Signale. Neue Arbeitsmarktkuntersuchung kontrastiert KMK-Prognose. In: Die Deutsche Schule, 97. Jg, 1/2005, S. 13–23
- MENTZEL, WOLFGANG: Personalentwicklung. Erfolgreich motivieren, fördern und weiterbilden. München 2001
- MENTZEL, WOLFGANG: Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung: Mitarbeiter motivieren, fördern und weiterbilden. 7. überarbeitete Auflage. Freiburg im Breisgau 1997
- MENTZEL, WOLFGANG: Unternehmenssicherung durch Personalentwicklung: Mitarbeiter motivieren, fördern und weiterbilden. 5. überarbeitete Auflage. Freiburg im Breisgau 1992
- MERTESDORF, FRANK/BLOCK, RAINER: Grundregeln der Statistik und ihrer Anwendung in der quantitativ empirischen Forschung. Skriptum der Universität-GH Essen. 2. Auflage. Essen im November 1994 (unveröffentlichtes Dokument)
- MEYER, HILBERT: Schulpädagogik. Band II. Berlin 1997
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (MSW 2006): Aktualisierte Hinweise zur Kapitalisierung von Stellen im Modellprojekt Selbstständige Schule. Stand Februar 2006
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (HRSG.): Coaching (Broschüre 4). Kiel 2004
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (HRSG.): Externe Evaluation durch kritische Freunde (Broschüre 3). Kiel 2003c
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (HRSG.): Rückmeldung für Führungskräfte (Broschüre 2). Kiel 2003b
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN (HRSG.): Mitarbeitergespräch (Broschüre 1). Kiel 2003a
- MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSJK): Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht Schuljahr 2004/2005. Statistische Übersicht Nr. 347. Düsseldorf im März 2005
- MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSJK): Kompetenzprofil für Schulleiterinnen und Schulleiter im Rahmen des Modellprojektes „Selbstständige Schule“. Düsseldorf 2003
- MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSJK): Aufgaben der Fort- und Weiterbildung. Düsseldorf 2004. Online unter: www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Lehrerfortbildung1/aufgaben/Index.Inhaltbereich.html#A6 [gefunden am 20.10.2004]
- MINISTERIUM FÜR SCHULE, JUGEND UND KINDER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSJK): Fortbildungsbericht 2002. 1. Auflage. Soest 2003
- MINISTERIUM FÜR SCHULE WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (MSWF): Modellvorhaben Selbstständige Schule – Projektbeschreibung. Düsseldorf 8/2001
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR DES LANDES MECKLENBURG-VORPOMMERN: Informationsbroschüre 5 – Zur weiteren Umsetzung des Lehrpersonalkonzeptes – Teilzeit, Altersteilzeit. Schwerin 2002
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN: Personalentwicklung im Schulbereich – ein offenes Konzept. Kiel 2001
- MÜLDER, WILHELM: Personalinformationssysteme. In: GAUGLER, EDUARD ET AL. (HRSG.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Auflage. Stuttgart 2004, Sp. 1534–1546
- MUMMERT + PARTNER: Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Band I: Bericht. Hamburg 1999a
- MUMMERT + PARTNER: Untersuchung zur Ermittlung, Bewertung und Bemessung der Arbeitszeit von Lehrerinnen

- und Lehrern im Bundesland Nordrhein-Westfalen. Band II: Anlagen. Hamburg 1999b
- NATIONAL EDUCATION GOALS PANEL: Teacher Education and Professional Development. Report of the Goal and Resource Group: Washington DC: National Education Goals Panel 2000
- NEUBERGER, OSWALD: Personalentwicklung. Stuttgart 1994
- NEUBERGER, OSWALD: Das Mitarbeitergespräch. Goch 1980
- NIEDERSÄCHSISCHES KULTUSMINISTERIUM (HRSG.): Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen. Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale guter Schulen. Hannover im September 2003
- NIENHÜSER, WERNER: Zur praktischen Nutzung theoretischer Erkenntnisse in der Betriebswirtschaftslehre. Probleme der Entwicklung und Prüfung technologischer Aussagen. Stuttgart 1989
- NIENHÜSER, WERNER/BECKER, CHRISTINE: Betriebliche Personalforschung. Skriptenreihe „Werkstatt für Organisations- und Personalforschung“. Berlin 2000
- OBERMEYER, KLAUS: Die Schulleitung als Coach. Mitarbeitercoaching als Instrument der Personalentwicklung. In: Schulmanagement. 2/2005, S. 33–35
- OECD: Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern. Länderbericht: Deutschland. Paris 2004
- OECD: Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren 2003. Paris 2003
- OECD: Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris 2001
- OECD: Schulen und Qualität – Ein internationaler OECD-Bericht. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris 1991
- OECHSLER, WALTER A: Personal und Arbeit. Grundlagen des Human Resource Management und der Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen. 7. Auflage. München und Wien 2000
- OEKERS, JÜRGEN: Wenn die Theorie nicht stimmt: Anspruch und Wirklichkeit in der Schule. Vortrag auf der VAZ-Tagung 2001 in der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich am 10. November 2001
- O.V.: Wissenschaftliche Begleitforschung. Online unter: www.selbstständige-schule.mrw.de/evaluation. [besucht am 14.12.2005]
- PETER, LAWRENCE J.: Das Peter-Prinzip oder die Hierarchie der Unfähigen. Deutsch von Michael Jungblut. Reinbek bei Hamburg 1970
- PETERSON, K.D.: Teacher Evaluation. A Comprehensive Guide to New Directions and Practices. Thousand Oaks CA. 2000
- PFEIFFER, HERMANN: Schule im Spannungsfeld von Demokratie und Markt. Selbstständigkeit und Autonomie von Schule – Konzeptionelle und empirische Entwicklungen. In: HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER ET AL. (HRSG.): Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim und München 2004, S. 51–81
- PHILLIPS, JACK J./SCHIRMER, FRANK C.: Return on Investment in der Personalentwicklung. Der 5–Stufen-Evaluationsprozess. Berlin/Heidelberg 2005
- PISA-KONSORTIUM DEUTSCHLAND (HRSG.): PISA 2003 – Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster u.a. 2005
- PRIEBE, BOTHO: Personalentwicklung in der Schule? – Ja! – Aber... In: Lernende Schule, 16/2001, S. 7–9
- PROJEKTL EITUNG SELBSTSTÄNDIGE SCHULE: Verantwortung für Qualität. Band I: Grundlagen des Projektes. Troisdorf 2004
- RAFFELSTIEFEN, BEATE: Aktive Personalentwicklung in der Bundesverwaltung. Qualifikation der Beschäftigten als Investition in die Zukunft. In: Verwaltung, Organisation, Personal. 5/2001, S. 26–29
- RAHM, SIBYLLE: Theorie der Schulentwicklung. Weinheim und Basel 2005
- RAUEN, CHRISTOPHER: Coaching. 2. aktualisierte Auflage. Göttingen 2001
- REBER, GERHARD: Verhaltenstheoretische Ansätze des Personalmanagements. In: GAUGLER, EDUARD ET AL. (HRSG.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Auflage. Stuttgart 2004, Sp. 1968–1979
- REMER, ANDREAS: Personal und Management im Wandel der Strategien. In: KLIMECKI, RÜDIGER/REMER, ANDREAS (HRSG.): Personal als Strategie. Neuwied, Kriftel, Berlin 1997, S. 399–417
- RIEKHOF, HANS-CHRISTIAN: Personalentwicklung als Führungsinstrument. In: KIESER, ALFRED: Handwörterbuch der Führung. Stuttgart 1995, Sp. 1704–1716
- ROLFF, HANS-GÜNTER: Projekt Selbstständige Schule NRW – Zum Konzept der Begleitforschung. In: HOLTAPPELS/HÖHMANN (HRSG.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Systemsteuerung, Bildungschancen und Entwicklung der Schule. Weinheim und München 2005, S. 49–63
- ROLFF, HANS-GÜNTER: Zwei Linien der Steuerung der Qualität von Schulen? In: HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER ET AL.: Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim und München 2004,

S. 97–117

- ROLFF, HANS-GÜNTER: Die Schule – Familie oder professionelle Organisation. Ein Gespräch mit Hans-Günter Rolff über Wandel und Zukunftsaufgaben von Schulleitungen. In: *Schulmanagement*. 1/2002, S. 23–26
- ROLFF, HANS-GÜNTER: Schulentwicklung konkret: Steuergruppe – Bestandsaufnahme – Evaluation. Seelze 2001
- ROLFF, HANS-GÜNTER: Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch Schulentwicklung zu systematisieren. In: ROLFF, HANS – GÜNTER ET AL. (HRSG.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 10. Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim und München 1998, S. 295–326
- ROLFF, HANS-GÜNTER UND SCHLEY, WILFRIED: Qualifizierung für Steuergruppen in der Schulentwicklung. In: *Journal für Schulentwicklung*. 2/2004, S. 41–48
- ROLFF, HANS-GÜNTER UND TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN: Schulentwicklungsforschung. In: ROLFF, HANS-GÜNTER ET AL. (HRSG.): *Jahrbuch der Schulentwicklung Band I. Daten, Perspektiven, Praxisbeispiele*. Dortmund 1980, S. 237–264
- ROSENSTIEL, LUTZ VON: *Grundlagen der Organisationspsychologie*. 4. Auflage. Stuttgart 2000
- ROST, DETLEF H.: *Interpretation und Bewertung pädagogisch psychologischer Studien*. Weinheim und Basel 2005
- SADOWSKI, DIETER ET AL.: Weitere 10 Jahre Personalwirtschaftslehre – ökonomischer Silberstreif am Horizont. In: *DBW – Die Betriebswirtschaft*. 54/1994, S. 397–410
- SÄCHSISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR KULTUS: Personalentwicklungskonzept für den Geschäftsbereich des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus – Rahmenkonzept. Dresden im Oktober 2002
- SCHAARSCHMIDT, UWE ET AL.: Beanspruchungsmuster im Lehrberuf. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. 4/1999, S. 244–268
- SCHAUB, HORST/ZENKE, KARL G.: *Wörterbuch Pädagogik*. 4. Auflage. München 2000
- SCHERRENS, JAAP/BOSKER, ROEL J.: *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford, New York, Tokio 1997
- SCHISCHKOFF, GEORGI: *Philosophisches Wörterbuch*. Stuttgart 1991
- SCHMIDT, GREGOR: *Business-Coaching: Mehr Erfolg als Mensch und Macher*. Wiesbaden 1995
- SCHNELLENBACH, HELMUT: *Beamtenrecht in der Praxis*. 6. Auflage. München 2005
- SCHOLZ, CHRISTIAN: *Personalmanagement*. 5. Auflage. München 2000
- SCHRATZ, MICHAEL/STEINER-LÖFFLER, ULRIKE: *Die Lernende Schule – Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. Weinheim 1998
- SCHREYÖGG, ASTRID/LEHMEIER, HEINZ (HRSG.): *Personalentwicklung in der Schule*. Bonn 2003
- SINN, HANS-WERNER: Sieben Wahrheiten über Beamte. In: *SchulVerwaltung HRS*. 6/2005, S. 188
- SPRENGER, REINHARD K.: *Aufstand des Individuums – Warum wir Führung komplett neu denken müssen. Limitierte Sonderausgabe*. Frankfurt a. M. 2005
- STAEHLE, WOLFGANG H.: *Management: Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive*. 8. Auflage. München 1999
- STEINER, RETO/RITZ, ADRIAN: Beurteilung und Entlohnung von Lehrpersonen. In: THOM, NORBERT, RITZ ADRIAN UND STEINER, RETO (HRSG.): *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen*. Bern et al. 2002, S. 207–238
- TERHART, EWALD (HRSG.): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim/Basel 2000
- THOM, NORBERT: Personalentwicklung und Personalentwicklungsplanung. In: GAUGLER, EDUARD ET AL. (HRSG.): *Handwörterbuch des Personalwesens*. 3. Auflage. Stuttgart 2004, Sp.1676–1690
- THOM, NORBERT: Evaluation der betrieblichen Bildungsarbeit. In: GAUGLER, EDUARD ET AL. (HRSG.): *Handwörterbuch des Personalwesens*. 3. Auflage. Stuttgart 2004, Sp.733–742
- THOM, NORBERT: Personalentwicklung und Personalentwicklungsplanung. In: GAUGLER, EDUARD/WEBER, WOLFGANG (HRSG.): *Handwörterbuch des Personalwesens*. 2. Auflage. Stuttgart 1992, S. Sp. 1676–1690
- THOM, NORBERT/RITZ, ADRIAN: Innovation, Organisation und Personal als Merkmal einer effektiven Schulführung. In: THOM, NORBERT/RITZ, ADRIAN/STEINER, RETO (HRSG.): *Effektive Schulführung. Chancen und Risiken des Public Managements im Bildungswesen*. Bern et al. 2002, S. 3–34
- THRÄNHARDT, DIETRICH: *Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Moderne deutsche Geschichte Band 12. Wissenschaftliche Buchgesellschaft*. Darmstadt 1996
- TIMMERMANN, DIETER: Budgetierung – Profilbildung oder Mängelverwaltung? In: ACKERMANN, HEIKE/WISSINGER, JOCHEN (HG.): *Schulqualität managen. Von der Verwaltung der Schule zur Entwicklung von Schulqualität*. Neuwied 1998
- TITZE, HARTMUT: Historische Erfahrungen mit der Steuerung des Lehrerberarfs. Ein Beitrag aus Sicht der historischen Bildungsforschung. In: SOMMER, MANFRED: *Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerausbildung. Diagnosen und*

- Strategien zur Überwindung der Krise. Opladen 1986, S. 18–41
- WAGNER, DIETER: Humankapital – Missverständnis des Jahres. In: Personal. 3/2005, S. 26
- WALGER, GERD: Individuelle Karriereplanung. In: GAUGLER, EDUARD ET AL. (HRSG.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Auflage. Stuttgart 2004, Sp. 990–996
- WATZLAWICK, PAUL: Anleitung zum Unglücklich sein. 22. Auflage. München und Zürich 2001
- WEBER, WOLFGANG: Personalwesen. GAUGLER, EDUARD ET AL. (HRSG.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Auflage. Stuttgart 2004, Sp. 1653–1663
- WEBER, WOLFGANG: Theoretische Fundierung des Personalmanagements. In: GAUGLER, EDUARD/WEBER, WOLFGANG (HRSG.): Handwörterbuch des Personalwesens. 2. Auflage. Stuttgart 1992, Sp. 1909–1919
- WEINERT, FRANZ, E.: Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, FRANZ, E. (HRSG.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel 2001, S. 17–31
- WEISKER, KATRIN: Innovationen wirkungsvoll umsetzen. Steuerungsstrukturen im Projekt „Selbstständige Schule NRR“. In: ENGELKING G. ET AL (HRSG.): Beiträge zu „Selbstständige Schule“. Verantwortung für Qualität. TROISDORF 2004, S. 46–59
- WEISS, REINHOLD: Betriebliche Weiterbildung 2001 – Ergebnisse einer IW-Erhebung. In: IW-Trends 1/2003
- WEISS, REINHOLD: Wettbewerbsfaktor Weiterbildung – Ergebnisse einer Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Köln 2000
- WHITMORE, JOHN: Coaching für die Praxis- Eine klare, prägnante Anleitung für Manager, Trainer, Eltern und Gruppenleiter. Frankfurt a. M. 1994
- WILKE, HELMUT: Systemtheorie II. Interventionstheorie. Stuttgart 1999
- WIMMER, RUDOLF: Strukturwandel des Personalmanagements in der Wirtschaft. Neue Orientierungen für die Schule der Zukunft? In: BUCHEN, HERBERT ET AL. (HRSG.): Personalführung und Schulentwicklung. Stuttgart et al. 2001, S. 155–164
- WOLFF, WILLI ET AL.: Lehrerfortbildung in Hessen. Eine empirische Bestandsaufnahme aus Lehrersicht. Fulda 1997
- WUNDERER, ROLF: Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre. 3., neu bearbeitete Auflage. Neuwied 2000
- WUNDERER, ROLF: Von der Personaladministration zum Wertschöpfungs-Center. Vision, Konzeption und Realisation unternehmerischer Personalarbeit. In: Die Betriebswirtschaft – DBW, Jg. 52, 2/1992, S. 201–215
- WUNDERER, ROLF/MITTMANN, JOSEF: 10 Jahre Personalwirtschaft lehren. In: DBW – Die Betriebswirtschaftslehre. 43/1983, S. 623–655

2. Zentrale Internetquellen

- www.begleitforschung-selbststaendige-schule-nrw.de (besucht am 20.03.2006)
- www.bmbf.de (besucht am 25.04.2006)
- www.bundesverwaltungsgericht.de (besucht am 20. Februar 2006)
- www.destatis.de (besucht am 12. Januar 2005)
- www.gew-nrw.de (besucht am 13. Januar 2005)
- www.lehrerfortbildung-bw.de/elearning (besucht am 18.10.2005)
- www.learn-line.nrw.de (besucht am 14.12.2005)
- www.leo.nrw.de (besucht am 20.04.2006)
- www.oekonomische-bildung.de (besucht am 18.10.2005)
- www.oecd.org/edu/teacherpolicy (besucht am 28.05.2005)
- www.lsw.nrw.de (besucht am 20.08.2005)
- www.schulewirtschaft.de (besucht am 10.01.2006)
- www.selbststaendige-schule.nrw.de (besucht am 14.12.2005)

3. Verwendete gesetzliche Grundlagen

- Bundesbeamtengesetz (BBG), i.d.F. v. 31.3.1999
- Bundesbesoldungsgesetz (BBesG), i.d.F. v. 6.8.2002
- Bundesverfassungsgerichtsentscheidungen: Band 33.
- Bundesverwaltungsgericht: Urteil vom 18.7.2001–2 C 41/00.

[online unter www.bundesverwaltungsgericht.de]

Berufbildungsgesetz (BBiG) in der Fassung vom 23. März 2005 (BGBl I S. 931) – nicht amtliche Veröffentlichung (online unter: www.bmbf.de)

Gesetz zur Weiterentwicklung von Schulen (Schulentwicklungsgesetz) des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen vom 27. November 2001

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland in der Fassung vom 21. Dezember 1992. Bundesministerium der Verteidigung. Führungsstab der Streitkräfte I 3 (Hrsg.). 1993

Deutsches Handelsgesetzbuch (HGB) Jahrgang 2005, Teil I, ausgegeben am 10. August 2005

Lehrerausbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (LABG NRW) vom 1. August 2002

Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 09. August 2002: Lehrerfortbildung in Bayern

Referentenentwurf eines Zweiten Gesetzes zur Änderung des Schulgesetzes für das Land Nordrhein-Westfalen (2. Schulrechtsänderung), Düsseldorf am 24.01.2006

RdErl. des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder (MSJK) vom 06. Mai 2004 (ABl.NRW. S. 243) – BASS 20–22 Nr. 50.1

RdErl. des MSW vom 16. Dezember 1996 „Projektmittel für Lehrerfortbildung“. Bass 20–22 Nr. 51.

Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz – SchG NRW). Ausgegeben zu Düsseldorf am 15. März 2005

Schulgesetz für das Land Berlin in der Fassung vom 26. Januar 2004

Verordnung zur Durchführung des Modellvorhabens „Selbstständige Schule“ (Verordnung „Selbstständige Schule“ – VOSS) vom 12. April 2002

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1.2 – I:	Personalentwicklung zwischen Betriebswirtschaft und Erziehungswissenschaft	26
Abb. 3.1 – I:	Kernaufgaben des schulischen Personalmanagements	62
Abb. 4.3.2 – I:	Funktionszyklus der Personalentwicklung nach Becker 1999	110
Abb. 5.2 – I:	Das Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung nach Rolff 1998	121
Abb. 5.3.1 – I:	Strukturelle und dynamische Dimension des Schulwesens	127
Abb. 7.3.1 – I:	Gruppenspezifische Mittelwertunterschiede der Skala „Schulentwicklung als Personalentwicklung“	170
Abb. 7.3.3 – I:	Inhaltsbereiche der letzten Personalentwicklungsmaßnahmen (Gruppenunterschiede).	174
Abb. 7.3.3 – II:	Gewünschte Inhaltsbereiche für zukünftige Personalentwicklungsmaßnahmen (Gruppenunterschiede).....	176
Abb. 7.3.4 – I:	Gruppenunterschiede (Fort- und Weiterbildungsplanung).	182
Abb. 7.3.4 – II:	Wunsch nach dienstlichen Beurteilungen (Gruppenunterschiede).....	185
Abb. 7.3.6. – I:	Hinderungsgründe (1) für die Nichtteilnahme an Personalentwicklung.	188
Abb. 7.3.6 – II:	Hinderungsgründe (2) für die Nichtteilnahme an Personalentwicklung	189
Abb. 7.3.7 – I:	Weitere bedeutsame Zielbereiche der Personalentwicklung (I)	191
Abb. 7.3.7 – II:	Weitere bedeutsame Zielbereiche der Personalentwicklung (II)	192
Abb. 7.4.1 – I:	Gruppenunterschiede zu der Einschätzung, schulische Problemen als Planungsgrundlage der Personalentwicklung zu betrachten	196
Abb. 7.4.1 – II:	Gruppenunterschiede zu der Einschätzung, externe Qualifizierungsangebote als Grundlage der Personalentwicklungsplanung zu betrachten.....	197
Abb. 7.4.1 – III:	Gruppenunterschiede zu der Einschätzung, die verfügbaren schulischen Geldmittel als Grundlage der Personalentwicklungsplanung zu betrachten.....	198
Abb. 7.4.2 – I:	Systematische Bedarfsermittlung an den Schulen (Gruppenunterschiede)	201
Abb. 7.4.4 – II:	Evaluationsmaßnahmen für Personalentwicklung (Gruppenunterschiede)	205
Abb. 7.5 – I:	Entscheidungskompetenz für die Gestaltung von Anreiz- und Kompensationssystemen.....	209
Abb. 7.5 – II:	Entscheidungskompetenz für die Lehrerfortbildung	209
Abb. 7.5 – III:	Entscheidungskompetenz für die Auswahl von Lehrkräften.....	210

Abb. 7.6.1 – I:	Einbindung in innerschulisches Qualitätsmanagement (Gruppenunterschiede)	214
Abb. 8.4.1 – II:	Mittelwert der Skalen „Bedeutung der Personalentwicklung“ und „Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag“ (Gruppenunterschiede)	239
Abb. 8.4.3. – I:	Teilnahme an Mitarbeitergesprächen und dienstlichen Beurteilungen (Gruppenunterschiede)	245
Abb. 8.5 – 1:	Entscheidungskompetenz in den Personalmanagementfeldern „Abordnung und Versetzung von Lehrkräften“, „Lehrerfortbildung“ und „Personalentwicklung“ (Gruppenunterschiede)	250
Abb. 8.5 – II:	Entscheidungskompetenz bei der Abordnung und Versetzung von Lehrkräften (Gruppenunterschiede)	251
Abb. 8.5 – III:	Entscheidungskompetenz bei der Lehrerfortbildung (Gruppenunterschiede)	251
Abb. 8.5 – IV:	Entscheidungskompetenz bei der Personalentwicklung (Gruppenunterschiede)	252
Abb. 10.1 – I:	Schulischer Personalentwicklung – Eine Übersicht	279

Tabellenverzeichnis

Tab. 1.3 – I:	Personalentwicklung als Wissenschaft.....	28
Tab. 1.3 – II:	Wissenschaftliche Ziele der Personalentwicklungsforschung in Bezug auf Schule.....	29
Tab. 4.2 – I:	Inhalte der Personalentwicklung.....	81
Tab. 4.2.3 – I:	Personalentwicklungsmaßnahmen und rechtliche Rahmenbedingungen für ihre Umsetzung.....	102
Tab. 5.3.2 – I:	Qualitätsmerkmale und Schlüsselindikatoren zur schulischen Personalentwicklung im „Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen“	130
Tab. 6 – I:	Ausgewählte Studien mit Beiträgen zur schulischen Personalentwicklung	139
Tab. 6.1 – I:	Übersicht über konzeptionelle Ausprägungen der Personalentwicklung in den einzelnen Bundesländern	140
Tab. 6.2.4 – I:	Personalentwicklung in den untersuchten Schulen nach Angaben der Lehrkräfte und Schulleitungen	151
Tab. 6.2.4 – II:	Geplante Personalentwicklung an 20 Modellgymnasien.	152
Tab. 7.2 – I:	Übersicht über die eingesetzten Skalen	165
Tab. 7.2 – II:	Vergleich der erhobenen Stichprobe zur Gesamtheit der nordrhein-westfälischen Gymnasiallehrerschaft	168
Tab. 7.3.1 – I:	Skalenmittelwerte zu den Inhaltsbereichen: Lehrerbildung, Förderung und Schulentwicklung	169
Tab. 7.3.2 – I:	Mittelwerte der Skalen „Ablehnung von PE im Berufsalltag“ und „Bedeutung von PE“	172
Tab. 7.3.3 – I:	Inhaltsbereiche der letzten Personalentwicklungsmaßnahme an der teilgenommen wurde.....	173
Tab. 7.3.3 – II:	Gewünschte Inhaltsbereiche für eine kommende Personalentwicklungsmaßnahme.....	175
Tab. 7.3.3 – III:	Unterschiede zwischen den Inhaltsbereichen belegter und angestrebter Personalentwicklungsmaßnahmen	178
Tab. 7.3.4 – I:	Unbekanntheitsgrad von Personalentwicklungsmaßnahmen	180
Tab. 7.3.4 – II:	Am stärksten besuchte Personalentwicklungsmaßnahmen (Mehrfachantworten möglich).	181
Tab. 7.3.4 – III:	Personalentwicklungsmaßnahmen, an denen die befragten schulischen Akteure zukünftig teilnehmen möchten.....	184
Tab. 7.3.5 – I:	Initiative zur Teilnahme an Personalentwicklung.....	187

Tab. 7.3.7. – I:	Personalentwicklungsziele der schulischen Akteure (Skalenmittelwerte)	190
Tab. 7.3.7. – II:	Skalenmittelwert der Skala „berufliche Pläne – Aufstieg“	193
Tab. 7.3.7 – III:	Mittelwert zum Item „weniger Stress am Arbeitsplatz“ als beruflicher Plan	193
Tab. 7.4.1 – I:	Planungsgrundlagen der Personalentwicklung	195
Tab.: 7.4.1 – II:	Wahrgenommene Problemlagen	199
Tab. 7.4.2 – I:	Ermittlung des Personalentwicklungsbedarfs	200
Tab. 7.4.2. – II:	Mittelwert der Skala „Systematische Ermittlung des Personalentwicklungsbedarfes“	201
Tab. 7.4.3 – I:	Schulische Ziele der Personalentwicklung – Kategorie „das weiß ich nicht“	203
Tab. 7.4.3. – II:	Mittelwert der Skala „Ausprägung schulischer Personalentwicklungsziele“	203
Tab. 7.4.4 – I:	Evaluationsmaßnahmen für Personalentwicklung	204
Tab. 7.5 – I:	Wer trifft die Entscheidungen in folgenden Handlungsfeldern des Personalmanagements?	208
Tab. 7.6.1 – I:	Mittelwert der Skala „Innovationsbereitschaft“ in den Schulen der Stichprobe	212
Tab. 7.6.1 – II:	Mittelwert der Skala „Innerschulisches Qualitätsmanagement in den Schulen“	213
Tab. 8.1.3 – I:	Rechtliche Rahmenbedingungen für schulische Personalentwicklung innerhalb und außerhalb des Modellvorhabens	230
Tab. 8.2 – I:	Vergleich der Randverteilungen der Stichprobe bestehend aus den 20 Modellschulen mit Gesamtheit der nordrhein-westfälischen Gymnasiallehrkräfte	233
Tab. 8.2 – II:	Eingesetzte Skalen.	234
Tab. 8.3 – I:	Beteiligung der Lehrkräfte an Fortbildungen innerhalb und außerhalb des Modellvorhabens	235
Tab. 8.3 – II:	Bedeutungszuwachs der Lehrerfortbildung in den Schulen durch die Teilnahme am Modellvorhaben	236
Tab. 8.3 – III:	Bewertung des Fortbildungsbudgets durch die Schulleitungen der 20 Modellgymnasien	237
Tab. 8.3 – IV:	Ziele der Schulen im Rahmen des Modellvorhabens (Angaben der Schulleitungen 2005)	237
Tab. 8.4.1 – I:	Mittelwerte der Skalen „Ablehnung von PE im Berufsalltag“ und „Bedeutung von PE“	238
Tab. 8.4.2 – I:	Schulische Ziele der Personalentwicklung – Kategorie „das weiß ich nicht“	241
Tab. 8.4.2 – II:	Mittelwert der Skala „Ausprägung schulischer Personal- entwicklungsziele“	241
Tab. 8.4.3 – I:	Unbekanntheitsgrad von Maßnahmen der Personalentwicklung	243
Tab. 8.4.3 – II:	Am stärksten frequentierte Personalentwicklungsmaßnahmen	244
Tab. 8.4.3 – III:	Einschätzung der Personalentwicklungsmaßnahmen „dienstliche Beurteilungen“ und „Mitarbeitergespräche“ (Schulleitungen)	246

Tab. 8.4.3 – IV:	Skalenmittelwert „Haltung der Lehrkräfte gegenüber dienstlichen Beurteilungen durch die Schulleitungen“	246
Tab. 8.4.3 – V:	Gewünschte Personalentwicklungsmaßnahmen.....	247
Tab. 8.5 – I:	Entscheidungskompetenz in Handlungsfeldern des Personalmanagements	249
Tab. 8.6 – I:	Skala „Innovationsbereitschaft im Kollegium“ in den 20 Modellgymnasien	255
Tab. 9.1 – I:	Vergleich der Mittelwerte der Skala „Ablehnung von Personalentwicklung im Berufsalltag“ zwischen den Stichproben	259
Tab. 9.1 – II:	Vergleich der Mittelwerte der Skala „Bedeutung der Personalentwicklung“ zwischen den Stichproben.....	260
Tab. 9.1 – III:	Vergleich der Mittelwerte der Skala „Bedeutung der Personalentwicklung“ zwischen den Stichproben (Nur Lehrer).....	261
Tab. 9.1 – IV:	Merkmalsausprägung „weiß ich nicht“ in den beiden Stichproben für die Fragenbatterie zu den schulischen Zielen der Personalentwicklung	262
Tab. 9.1 – V:	Vergleich der Mittelwerte der Skala „Ausprägung der schulischen Personalentwicklungsziele“ zwischen den Stichproben (Nur Lehrer)....	262
Tab. 9.1 – VI:	Vergleich der Innovationsbereitschaft in den Kollegien der Stichproben.....	263
Tab. 9.1 – VII:	Unbekanntheitsgrad von Personalentwicklungsmaßnahmen – Ein Stichprobenvergleich	264
Tab. 9.1 – VIII:	Belegte Personalentwicklungsmaßnahmen – Ein Stichprobenvergleich	265
Tab. 9.1 – IX:	Gewünschte Maßnahmen der Personalentwicklung – Ein Stichprobenvergleich (Mehrfachantworten möglich).....	267
Tab. 9.1 – X:	Gewünschte Maßnahmen und belegte Maßnahmen der Personalentwicklung	268
Tab. 9.1 – XI:	Wer trifft nach ihrer Wahrnehmung vor allem die Entscheidungen in folgenden für das Personalmanagement relevanten Feldern? Ein Stichprobenvergleich	269

